



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Cambiar, interrumpir o abandonar:
la construcción de experiencias de los estudiantes
en su recorrido por una institución de educación
superior tecnológica**

Tesis

que para obtener el grado de
Doctora en Pedagogía

Presenta:

Rosalba Genoveva Ramírez García



Comité Académico:

Dr. Jorge Bartolucci Incico (Director)

Dr. Eduardo Remedi Allione

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

Dra. Adelina Castañeda Salgado

Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano

México, D. F. 2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Resumen

Desde hace tiempo, el desigual y aún limitado acceso de los jóvenes estudiantes a la educación superior, así como el rezago y abandono de los estudios, forman parte de los temas críticos en las políticas de educación superior. Pero ¿qué significa para los estudiantes de hoy adentrarse en la experiencia de la educación superior?

La incorporación de los jóvenes estudiantes a la educación superior conlleva, como toda transición, variados sentimientos, desafíos y aprendizajes. No es fácil para los estudiantes adentrarse en una nueva institución, construir nuevas redes sociales, aprender a identificar las reglas del juego de la institución, de los grupos de pares, de la actividad académica, aprender a jugar con ellas, adaptándose o resistiéndose, comprender el lenguaje codificado de los campos especializados, sean de investigación o profesionales, identificar lo que la institución y los profesores esperan de ellos como estudiantes, aprender los nuevos ritmos y métodos de trabajo, dar sentido a las experiencias cotidianas, construir un proyecto, generar estrategias para alcanzarlo o simplemente aprender a sobrevivir a las demandas de la institución. Todo ello constituye un complejo proceso de socialización que se encuentra atravesado por múltiples aprendizajes y transiciones.

Esta investigación analiza diversos elementos del proceso de construcción de experiencia que lleva a los estudiantes a ingresar en la educación superior, a elegir ciertas instituciones y carreras, a permanecer en los estudios y a concluirlos. Como la experiencia no es algo que los sujetos construyan al margen de las instituciones en las que se encuentran insertos, se exploran elementos de la cultura y del clima institucional para comprender el papel que juega la institución en la generación de ambientes propicios al aprendizaje.

En el estudio se abordan los procesos de socialización en los que participan los estudiantes, el sentido que otorgan a su trayecto formativo, las dificultades que encuentran a su paso, el tipo de acciones que generan para atender diversas demandas, así como las reflexiones que elaboran sobre el camino recorrido. Se analizan aspectos significativos de la experiencia en diferentes momentos del trayecto formativo.

Palabras clave: socialización estudiantil, experiencia educativa, trayectorias escolares, educación superior, clima institucional.

Abstract

Since time ago, the unequal and yet limited access of young students to higher education, as well as the dropout and academic delay, are critical issues in higher education policies. To understand these events is necessary to investigate what it means for today's students to go deep into the higher education experience.

The incorporation of young students to higher education institutions entails, as any transition, varied feelings, challenges and learning. For students are not easy to go deep into a new institution, build new social networks, learn how to identify the institution, peer groups and academic activity rules, and learn to interact with them, adapting or resisting them, understand encoded language in specialized research or professional fields, identify what the institution and teachers expect from them as students, learn new rhythms and methods of work, make sense to the everyday work experience, build a project or strategies for achieving it, or simply survive to the institutional demands. All of this is a complex process of socialization which is crossed by many learning and transitions.

This research analyzes several elements of the experience building process that leads to the students to enter higher education, to choose certain kinds of courses and institutions, to remain in the studies and to complete them. As the experience is not something that students build outside of institutions in which they are inserted, different elements of culture and institutional climate are explored to understand the institutional role in the generation of supportive learning environments.

The study explores the students socialization processes, meanings attributed by students to its own educational trajectory, difficulties that they faced by this passage, the actions that they take to attend several demands, as well as the reflexive work that they make on the way. Likewise, this work analyzes meaningful aspects of the experience at different times of educational trajectory.

Keywords: student socialization, educational experience, educational trajectories, higher education, institutional climate.

Índice	Pág.
Agradecimientos	11
Introducción	13
Capítulo 1	
Las experiencias de socialización de los estudiantes en la educación superior.	
Notas teórico-metodológicas	21
Inscripción de la investigación en el debate sobre equidad educativa	22
¿Qué sabemos acerca del tránsito de los estudiantes hacia y por la educación superior?	26
<i>Los modelos norteamericanos y el estudio de la “caja negra”</i>	27
<i>La perspectiva francesa: de “los herederos” a la “sociología de la experiencia”</i>	43
<i>Las investigaciones mexicanas: reconociendo a los “actores desconocidos” del sistema</i>	55
¿Por qué centrar la mirada en la construcción de experiencias desde la perspectiva de los estudiantes?	62
Aspectos metodológicos	
<i>Carácter de la investigación</i>	71
<i>La elección del lugar</i>	72
<i>El acceso al lugar</i>	73
<i>El corpus de la investigación</i>	76
Capítulo 2	
Una opción educativa para el municipio más poblado del país	81
¿Cómo es el municipio donde emerge el TESE?	82
Ecatepec y el Tecnológico: algunas resonancias	85
Una institución, un propósito: forjar un futuro diferente para los jóvenes de Ecatepec	90
Desarrollo educativo y educación superior en Ecatepec	92

Capítulo 3

La Institución como lugar de construcción de la experiencia escolar	97
El Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec	99
La institución, los estudiantes y sus lugares	102
Elementos de la identidad institucional	111
Formas en que se legitima o sostiene la institución	122
<i>Un escenario</i>	122
<i>Una imagen de excelencia y de compromiso con la comunidad</i>	123
<i>Un marco normativo</i>	125
Percepciones sobre la vida institucional	127
La relación sujeto-institución	128
El compromiso con la tarea primaria	130
La política y las políticas en la vida institucional	132
Estabilidad y cambio en las dinámicas de la organización	139

Capítulo 4

¿Quiénes son los estudiantes del Tecnológico?	149
Rasgos de la diversidad estudiantil	149
<i>Edad y género: sus expresiones en las diferentes carreras</i>	149
<i>Procedencia geográfica</i>	156
<i>Procedencia institucional</i>	157
Familia y trabajo	163
Estudiantes de primera generación	169
Elección de institución y carrera: entre el deseo y la elección forzada	174
¿Para qué estudiar una carrera? Las expectativas detrás de la elección	188
El apoyo familiar	194

Capítulo 5

Primeras experiencias de socialización	201
La llegada a la institución	201
Un puente en la transición: los grupos de pares	204
Libertad y responsabilidad	212
Acoplándose a los ritmos institucionales y académicos	216
Representaciones sobre la formación académica de los otros	227
Identificando las expectativas y los estilos de los profesores	231

Capítulo 6

Los estudiantes que se van y los que permanecen: en el camino de construcción de la autonomía	247
Entre irse o permanecer	250
El rezago académico: “ingresar es fácil, permanecer es lo difícil”	252
Los sobrevivientes de los “semestres coladera”	267
Aprendizaje colaborativo: “todos nos ayudamos”	268
Otra fuente de experiencia: las comunidades de práctica en los laboratorios	278

Capítulo 7

Ante el horizonte del egreso y el ejercicio de la profesión	293
Las residencias profesionales	295
Vida adulta, profesión y mercado laboral	299
El fantasma del desempleo y la subocupación	307

Reflexiones finales

La fuerza de los grupos de pares	309
Integrarse, afiliarse, pertenecer	314
La esperanza subjetiva	317

Bibliografía	321
---------------------	-----

Anexos	341
---------------	-----

Índice de tablas y gráficas	Pág.
Cuadro 3.1 Planta académica del TESE, 2006-2007	137
Cuadro 3.2 Proporción de profesores según número de cursos impartidos. Semestre 2006-1	138
Cuadro 4.1 Estudiantes de primer ingreso, según edad al ingresar, sexo y carrera. Semestre 2005-2	151
Gráfica 4.1 Aspirantes y aceptados por carrera. Semestre 2005-2	153
Cuadro 4.2 Estudiantes de nuevo ingreso que provienen de bachilleratos tecnológicos. Semestre 2005-2	159
Cuadro 4.3 Bachillerato de procedencia de los estudiantes de nuevo ingreso. Semestre 2005-2	161
Cuadro 4.4 Nivel educativo de los padres de estudiantes que ingresaron en el semestre 2005-2	172
Cuadro 4.5 Ocupación de los padres	173
Gráfica 4.2 Porcentaje de estudiantes de primer ingreso que provienen de bachillerato tecnológico público, semestre 2005-2	174
Gráfica 4.3 Promedio obtenido en el bachillerato según el nivel de estudios del Padre	195
Gráfica 4.4 Promedio obtenido en el bachillerato según el nivel de estudios de la Madre	195
Cuadro 5.1 Proporción de profesores con formación profesional en la misma área en la que imparten docencia	241
Gráfica 6.1 Índice Promedio de reprobación. Ing. Bioquímica e Ing. Química	255
Gráfica 6.2 Índice Promedio de reprobación. Ing. Electrónica e Ing. en Sistemas Computacionales	256

Gráfica 6.3	Índice Promedio de reprobación. Ing. Industrial e Ing. Mecatrónica	256
Gráfica 6.4	Índice Promedio de reprobación. Lic. Informática y Contaduría	257
Cuadro 6.1	Asignaturas con más altos índices de reprobación según carrera y semestre	258
Cuadro 6.2	Asignaturas aprobadas por los estudiantes en su primer semestre	261
Anexos		
Anexo 1.	Temas tratados en las entrevistas	343
Anexo 2.	Estudiantes entrevistados según semestre en el que se encontraban inscritos	343
Anexo 3.	Cuestionario a estudiantes del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec	344
Anexo 4.	Código para identificar las entrevistas	346

Agradecimientos

En el camino recorrido para realizar este trabajo he contado con variadas contribuciones. Agradezco a los estudiantes del Tecnológico su disposición para compartir en las entrevistas algunas de sus experiencias cotidianas en la institución. Ellos son el corazón de este trabajo. Al Ing. Alfredo Lizárraga, quien fungía como Director de Institutos Tecnológicos Descentralizados, agradezco la gestión que hizo posible mi acceso a la institución. Agradezco al personal del Tecnológico que amablemente me brindó su tiempo y confianza. A Serafín Aguado la información proporcionada sobre el sistema tecnológico cuando el proyecto apenas se encontraba en los primeros trazos.

A los miembros del Comité Académico agradezco sus valiosos comentarios y sugerencias. Estas me han permitido hilvanar mejor algunos argumentos, reflexionar con nuevas perspectivas sobre determinados aspectos y advertir lo que deja de ser tan evidente por la implicación de uno en lo escrito. A Jorge Bartolucci agradezco el haber aceptado acompañarme en este trayecto. Su confianza en el desarrollo del trabajo, expresada en nuestros encuentros, y su respeto a la autonomía, fueron importantes valores que hicieron posible el trabajo.

Gracias a los aprendizajes en los seminarios sobre etnografía educativa con Martha Corenstein tuve presente muchas recomendaciones que me fueron de gran utilidad durante el trabajo de campo. Le agradezco estas enseñanzas.

Eduardo Remedi ha sido una importante fuente de aprendizaje y solidaridad. Me ha acompañado en esta empresa casi desde el principio. Ha compartido generosamente su tiempo y experiencia. En el Seminario de Análisis Institucional que desde hace tiempo imparte en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, participé en un diálogo que me permitió mirar desde otros lugares el propio trabajo. Le agradezco el haberme invitado, y a Teresa Negrete, Sonia Bufi, Jorge Gastélum, Noé Herrera, Raúl

Ortega, Iván Meza, compañeros del seminario, sus valiosos comentarios. Irán Guerrero me brindó valiosas sugerencias en el código utilizado para identificar las entrevistas.

Agradezco a Adelina Castañeda su gran disposición a leer este texto en medio de tiempos apretados. La lectura cuidadosa que ha hecho del mismo se advierte en sus comentarios. Estos han sido motivo de reflexión para mí antes de volver al texto a tratar de mejorarlo. Norma Georgina Gutiérrez me ha acompañado en este trayecto de muy diversas maneras, le agradezco su solidaridad de siempre, así como la dedicada lectura y comentarios a la versión final del trabajo.

Miguel Angel Campos no lo sabe pero fue a partir de una charla en su seminario sobre procesos cognitivos donde pude vislumbrar una estrategia metodológica que permitiera iluminar diferentes momentos de una trayectoria educativa, sin basarse en el seguimiento de una cohorte.

A Concepción Barrón, “Conchita”, Coordinadora del Posgrado de Pedagogía, le agradezco su cordialidad y apoyo constantes. A Arlene Ayala, Mireya Quezada, Rosalinda Querol y Adela Salazar, su gran disposición para auxiliarnos desde la Coordinación en la realización de diversas gestiones. A Ana Ma. Salmerón y Laura Márquez, el apoyo brindado en la anterior Coordinación.

A los compañeros y amigos Ruth Paradise, Adriana Robles, Germán Alvarez, Sylvie Didou, José Carbajal, Elsa Guerrero, Laura Cházaro, Cecilia Oviedo, Gabriela Czarny, Elena Torres, gracias por las experiencias compartidas.

En el camino recorrido, mis acompañantes más entrañables han sido los de casa: Rogelio, Juan Carlos y Gonzalo. Ellos han sido una fuente de solidaridad, de benevolente resistencia y, también, la presencia más vívida en el trayecto.

Introducción

El desigual y aún reducido acceso a la educación superior, así como el rezago y abandono de los estudios han sido, desde hace tiempo, temas críticos en las políticas de educación superior. Se han generado datos, indicadores y diagnósticos que revelan la magnitud del problema, tanto a escala del sistema como de las instituciones que lo conforman. Sin embargo, llama la atención que la situación de los estudiantes de carne y hueso que habitan las instituciones siga siendo poco conocida.

¿Qué significa para los estudiantes de hoy adentrarse en la experiencia de la educación superior? Los estudiantes que pueblan nuestras instituciones constituyen un universo en el cual se expresan modos culturales, condiciones, trayectorias y expectativas diversas y heterogéneas. De igual manera, las instituciones a las que ingresan difieren, entre otras cosas, en sus valores, normas y creencias, en sus formas de organización, en el compromiso que expresan con la tarea básica, en el trabajo que llevan a cabo sus profesores y en los ambientes de aprendizaje que propician.

En su tránsito por las instituciones educativas, los estudiantes construyen múltiples experiencias que les permiten tomar variadas decisiones y perfilar, sobre la marcha, o de manera estratégica, trayectos de formación, de vida. Hablar de la experiencia es hablar de un aprendizaje adquirido en la práctica, en la relación que los estudiantes establecen con sus pares, profesores y con la Institución; también es hablar de un aprendizaje singular que emerge del ejercicio reflexivo que los estudiantes realizan a partir de y en su encuentro con los otros, el Otro y consigo mismos, el cual es generador de importantes cambios.

Para comprender por qué tantos estudiantes abandonan los estudios en los primeros tiempos, o incluso después, como resultado de rezagos académicos acumulados, de falta de condiciones para continuar o, incluso, porque la experiencia educativa se vive como carente de sentido, nos propusimos investigar ¿Cómo es el proceso de construcción de experiencia

que lleva a los estudiantes de educación superior a ingresar, permanecer en los estudios y concluirlos y qué papel juega la institución para potenciar, limitar o inhibir dicho proceso?

Cuando pensamos en lo que requeriría saber un estudiante que llega a una nueva institución educativa, quizá podríamos ayudarnos reflexionando sobre el camino que hace alguien que llega a una institución totalmente desconocida. Antes de estar ahí quizá haya revisado el lugar en el cual aquélla se encuentra, la distancia que guarda respecto de su casa, si se la considera de buena calidad, los medios para trasladarse, los costos, las carreras que ofrece, sus instalaciones, los requisitos para ingresar, las etapas del proceso de admisión, el monto de las colegiaturas, si la recomienda alguien cuya opinión es significativa, si algún amigo va a entrar ahí, si realizan más prácticas que en otros lados, si tiene buenos laboratorios, si es fácil entrar, si enseñan inglés y muchas otras cosas más. Pero en los hechos ¿cómo es que el estudiante llega a esta elección?, ¿qué elementos toma en cuenta? Con frecuencia se asume que la decisión del estudiante es informada, pero ¿es así? y ¿en todos los casos sucede de esta manera?

Una vez inscrito en la institución el estudiante empieza un trabajo de reconocimiento de la misma. Hay cosas que le son familiares porque las percibió la primera vez, se las platicaron, se las mostraron, o las asocia a otras que son conocidas para él, pero hay muchas que no logra identificar y que debe aprender de manera rápida para saber a dónde ir, con quien hablar, qué trámite realizar, a qué asignatura inscribirse, en qué salón, qué libro buscar, cómo estudiar, qué tarea resolver. En ese recorrido hay mensajes de la institución, algunos explícitos y otros implícitos que no siempre logra descifrar.

En los primeros tiempos va encontrando amigos, conocidos, compañeros con los que se siente cómodo, comparte algo, se divierte, genera solidaridades. Son grupos que se vuelven importantes para él. Junto con ellos iniciará un recorrido que se encuentra atravesado por múltiples y complejas transiciones en las que algunos se irán y otros permanecerán. En ese trayecto entrará en contacto con formas de sociabilidad, *habitus*, conocimientos de distinto tipo y grado de complejidad, estilos de enseñanza y con un hacer

particular de la institución que advierte a través de diversas señales. Habitará el espacio-tiempo institucional y construirá experiencias de todo tipo. Al recordarlas hablará de los retos y dificultades encontrados en el camino, de las estrategias colectivas e individuales de sobrevivencia, de los maestros por vocación con los que ha aprendido, de los maestros por atribución que en ocasiones ha padecido, de sus proyectos, de sus logros, de sus elecciones forzadas, de su vivir al día, de su soledad y aislamiento, del sólido o débil apoyo institucional, de la solidaridad del grupo de compañeros, de su temor al fracaso, de lo que ha representado para él la institución, de los compañeros que se fueron, de sus condiciones, de las tensiones que vive para conciliar escuela y trabajo, del apoyo moral de su familia, del temor a defraudar a los padres; de su búsqueda de sentido en lo que hace, en lo que aprende; de la soledad y marginación que advierte en otros compañeros, de su gozo ante un conocimiento descubierto, del sinsentido de ciertas prácticas, de su meta de pasar exámenes, de sus reflexiones sobre el conocimiento adquirido, de su temor al desempleo, de sus expectativas de futuro... Y en este proceso, lleno de altibajos, hablará también de su esfuerzo por avanzar en la construcción de las condiciones de su propia autonomía.

Esta investigación es producto de un deseo añejo. Alrededor del 2001 participé en un proyecto de investigación comparada sobre las políticas de educación superior en México y Estados Unidos. Uno de los casos de estudio fue Guanajuato¹. Ahí tuve la oportunidad de acercarme a las diferentes instituciones de educación superior que había en el estado. El sistema de educación superior del estado había experimentado un importante crecimiento. Además de la universidad, había institutos y universidades tecnológicas en distintos puntos de su geografía. Por su ubicación, lejos de concentraciones urbanas, algunas de estas instituciones atraían a sus aulas a estudiantes de zonas urbanas marginadas o incluso de zonas rurales. Por lo general se trataba de jóvenes de escasos recursos que con mucha dificultad persistían en los estudios. Esto llevó a algunos directores a buscar los

¹ R. Ramírez. *Reporte de Caso de Guanajuato*. Reporte de investigación sobre Desempeño Organizacional y Decisiones Políticas en EUA y México, Proyecto Alliance for International Higher Education Policy Studies (AIHEPS), 2002, 35 pp. <http://www.nyu.edu/steinhardt/iesp/aiheps/downloads/finalreports/guanajuato.pdf>
Una edición revisada y aumentada es la de R. Ramírez y A. Guth, “Las políticas de educación superior en el estado de Guanajuato”. En: Kent, R. *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*, México: ANUIES, pp. 93-133.

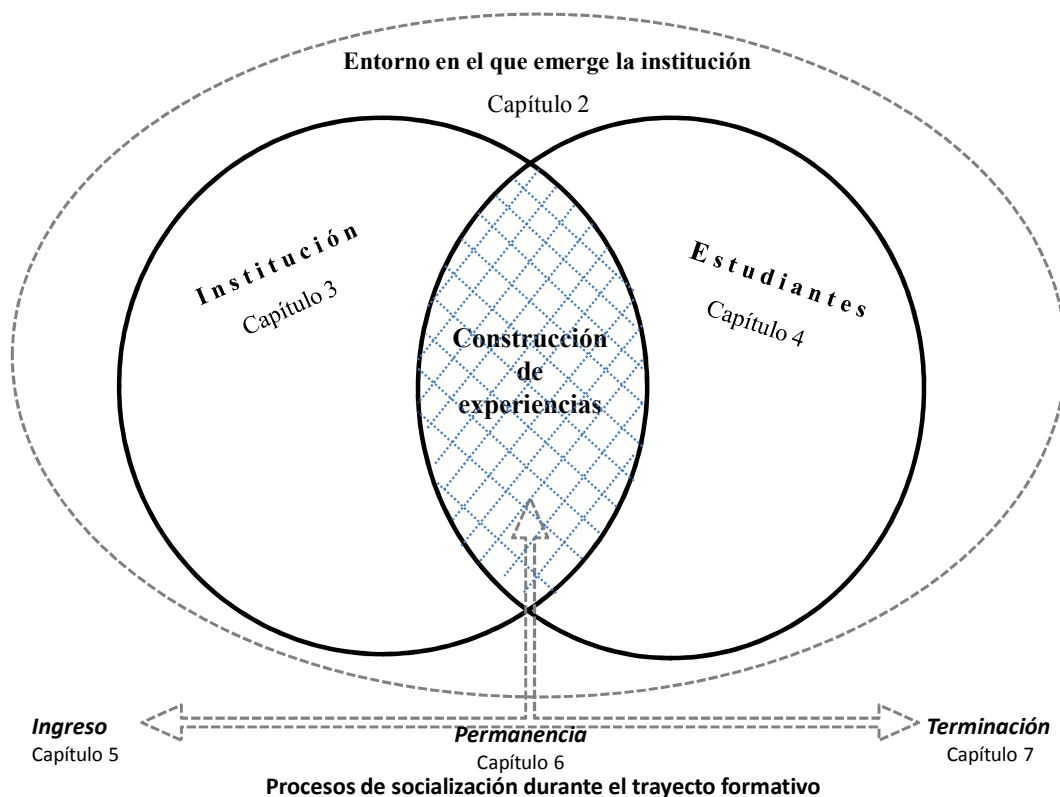
medios para proporcionar servicios de transporte en determinados horarios y rutas y, también, servicio de comedor. Una noche salí tarde de una entrevista en una institución alejada de la ciudad. Desde el taxi que me trasladaría al hotel observé, al lado de la carretera, iluminados de cuando en cuando por los autos que pasaban, a un grupo de estudiantes que entre charlas y bromas esperaba la llegada del transporte local, de esos camiones que recorren las poblaciones cercanas. Desde entonces, ese recuerdo ha sido una imagen viva en la memoria. En ese momento me preguntaba ¿Cómo hacen estos jóvenes de escasos recursos para sostenerse en los estudios a pesar de sus condiciones adversas? ¿De dónde sacan energía y entusiasmo para persistir? ¿Cuántos se quedan en el camino? Y las instituciones ¿cómo los apoyan? Y las políticas educativas ¿cómo los incorporan en sus agendas? Me fui de ahí pensando que algún día volvería para hacer una investigación sobre las experiencias que construyen estos estudiantes. Cuando inicié la investigación no tuve las condiciones para volver pero busqué una institución que compartiera algunas características con las instituciones que había visitado en Guanajuato, por ejemplo, que fuera de las jóvenes instituciones descentralizadas y atendiera a estudiantes de sectores sociales desfavorecidos. Otra importante fuente de influencia para la realización de esta investigación proviene de las reflexiones compartidas sobre las experiencias escolares de mis hijos. En más de un sentido puedo decir que ellos han contribuido a sensibilizar mi mirada sobre el tema.

El texto está organizado en siete capítulos. El primero aborda los principales recursos teórico-metodológicos desarrollados durante el trabajo. No se trata de un marco teórico definido a priori, sino de los elementos que de manera gradual y a lo largo de un proceso reflexivo se han ido incorporando para iluminar, con el apoyo de la teoría, los hallazgos derivados de los datos empíricos. Da cuenta de los principales referentes con los que dialogamos, pero antes, inscribe la investigación en el debate sobre la equidad educativa y ofrece un breve panorama sobre la situación.

En el diálogo establecido con autores norteamericanos, franceses y mexicanos se identifican las aportaciones y avances en la discusión de ciertos tópicos relacionados con el

tema de investigación. Este diálogo permite destacar la importancia de una investigación como la presente, centrada en la construcción de experiencias desde la perspectiva de los estudiantes. En este capítulo se desarrollan también los aspectos metodológicos en los que se sostiene la investigación.

La organización de los demás capítulos se muestra con el apoyo de la siguiente gráfica.



El segundo capítulo brinda un panorama del contexto socioeducativo y geopolítico en el que está inmerso el Tecnológico. Es el entorno en el que emerge la institución. Se trata de un contexto socio-demográfico complejo, de alta densidad demográfica, bajos niveles de ocupación de la población económicamente activa, bajos niveles de ingreso y de escolaridad, reducida presencia de instituciones de educación superior, etcétera. En este entorno, la creación del Tecnológico tiene un alto valor simbólico para la comunidad. Las

familias depositan en la nueva institución la esperanza de un mejor horizonte de vida para sus hijos.

Un supuesto de partida en la investigación es que la experiencia no es algo que los sujetos construyan al margen de las instituciones en las que se encuentran insertos. No se puede hablar de la construcción de experiencias de los estudiantes de educación superior sin dar cuenta del medio institucional en el que aquéllos despliegan sus relaciones y llevan a cabo diversas prácticas. El capítulo 3 explora ese mundo que habitan los estudiantes. Se identifican rasgos importantes de la institución y se analizan las formas en que ésta se legitima o sostiene, así como las percepciones de diversos actores sobre la vida institucional. El propósito es mostrar diversos elementos de la cultura y del clima institucional. Se explora la relación sujeto-institución, el compromiso con la tarea básica y diversos planos de existencia de la institución.

Como contraparte del capítulo anterior, el 4 está dedicado a mostrar quiénes son los estudiantes que llegan al tecnológico y el tipo de elementos que incorporan al hacer sus elecciones de institución y carrera. Se destaca la importancia de los estudiantes de primera generación, poco familiarizados con el ambiente institucional por la vía anticipada de los padres y, con frecuencia, en condiciones de mayores dificultades para atender las demandas de la institución. También se da cuenta de los procesos de elecciones “deseadas” y “forzadas” de institución y carrera. Se analizan las expectativas depositadas por los estudiantes y sus familias en la educación superior, así como la relación entre aspiraciones y expectativas. Se muestra la dificultad que encuentra “la esperanza subjetiva” para ser expresada entre estudiantes de sectores desfavorecidos.

Los capítulos 5 a 7 están dedicados a analizar los procesos de socialización que ocurren durante el trayecto formativo. Se divide en tres tiempos: ingreso, permanencia y egreso. El capítulo cinco analiza los rasgos de las experiencias de socialización de los estudiantes durante los primeros tiempos. El capítulo seis centra la mirada en los procesos que contribuyen a la decisión de cambiar de institución o abandonar los estudios. Dedicar un

espacio especial al fenómeno de rezago académico por tratarse de un factor que empuja hacia el abandono de los estudios de manera temprana o tardía. Por otra parte, analiza el tipo de experiencias de aprendizaje que los estudiantes destacan como fuentes que contribuyen a la permanencia. El capítulo siete está dedicado a las experiencias de los estudiantes de los últimos semestres, a sus reflexiones sobre el conocimiento que consideran haber adquirido y a las representaciones que elaboran en torno a las demandas del mercado laboral.

Capítulo 1

Las experiencias de socialización de los estudiantes en la educación superior. Notas teórico-metodológicas

Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo.

John Dewey

Este apartado muestra algunos de los elementos teórico-metodológicos incorporados durante la investigación. No se trata de un marco teórico definido a priori, sino de una elaboración que ha sido gradual. En la misma, hay elementos iniciales asociados a la enunciación del objeto de estudio y a la definición de las estrategias metodológicas para abordarlo. Otros han ido emergiendo durante un proceso reflexivo en el que se ha buscado recuperar, interpretar y articular analíticamente, con el apoyo de la teoría, las aportaciones derivadas de los datos empíricos, en un recorrido que no ha sido lineal. El sentido de este ejercicio es algo parecido a lo que Wenger (2001: 27) señala en relación con la noción de perspectiva. Ésta, dice: “no es una receta; no nos dice qué debemos hacer. Más bien actúa como una guía que nos dice a qué prestar atención, qué dificultades esperar y cómo abordar los problemas.” En este apartado, se muestran las guías que iluminaron el camino seguido, las ventanas que se fueron abriendo y a través de las cuales se buscó afinar la mirada para observar, indagar, sistematizar e interpretar los datos reunidos sobre los procesos de construcción de experiencia de los estudiantes en educación superior. Los aspectos más generales se incluyen aquí. Otros más específicos se encuentran entretejidos a lo largo del texto.

Inscripción de la investigación en el debate sobre equidad educativa

En México, la expansión educativa iniciada en la segunda mitad del siglo pasado amplió de manera significativa la cobertura en educación superior y, con ella, la llegada de estudiantes provenientes de nuevos sectores sociales que reconfiguraron el espacio social universitario y muchas de sus dinámicas. El conjunto de instituciones que conforman lo que se ha identificado convencionalmente como “sistema” educativo superior, ha experimentado una intensa expansión y diferenciación, tanto en términos del número de establecimientos, tipo de instituciones, orientaciones, oferta educativa, poblaciones estudiantiles, como de la calidad de las experiencias formativas.

En 1950 la educación superior mexicana contaba con 39 instituciones de dimensiones relativamente pequeñas, en su inmensa mayoría públicas y atendía a 32,500 estudiantes (Martínez Rizo, 2000). Los estudiantes constituían un grupo relativamente homogéneo. Por lo general, provenían de familias de sectores medios altos y altos de la sociedad, muchos de ellos eran hijos de profesionistas dedicados al ejercicio de las profesiones liberales. En 1970 el número de instituciones se había incrementado a 100: 66 públicas y 34 privadas, y la matrícula alcanzaba los 212,881 estudiantes (Kent, 1989). La tasa de crecimiento acumulado en dos décadas era de 555% (27.7% en promedio anual). En la actualidad hay alrededor de 2,000 establecimientos de educación superior y 2.3 millones de estudiantes en su sistema escolarizado (ciclo 2006-2007) (Gil et al., 2009). Más de un tercio de las instituciones (36%) son públicas y en las mismas son atendidos 68 de cada cien estudiantes.

Con la acelerada expansión educativa arribaron nuevos grupos sociales con trayectorias diversas que cambiaron el rostro de las instituciones y sus formas tradicionales de operar. Dadas las urgentes necesidades planteadas por el rápido crecimiento, el tema de los académicos fue uno de los que más enfáticamente atrajo la atención de las instituciones

y agendas políticas. La comprensión de los modos en que los nuevos grupos de estudiantes se adentraban en la experiencia de la educación superior, actualizaban sus trayectorias, otorgaban sentido a sus vivencias cotidianas en la institución y construían un proyecto, quedó en un plano marginal.

Con el rápido crecimiento del sistema educativo superior aumentó la cobertura del grupo de edad (19 a 23 años) que accedía a dicho nivel. Mientras que en 1950 sólo uno de cada cien estudiantes del grupo de edad se encontraba inscrito en educación superior, en 1970 eran trece y en años recientes aproximadamente veinticuatro (ciclo 2006-2007).²

Según datos de la OCDE sobre educación superior, en México ingresan actualmente 26 de cada 100 jóvenes de 19 a 23 años. Estados Unidos, Canadá y diversos países europeos registran coberturas superiores a 60. Un caso especial es el de Argentina con un ingreso de 60 por cada cien (UNESCO-IESALC, 2006).

Si bien la expansión de la educación superior mexicana ha sido un hecho reconocido, la misma no ha abarcado de manera homogénea a los jóvenes que habitan las diversas localidades y regiones del país. Los datos sobre la correlación existente entre el acceso a la educación superior y el urbanismo revelan las disparidades. De acuerdo con el *Informe nacional sobre la educación superior en México* (SEP, 2003:49), en las zonas urbanas 45 de cada cien jóvenes ingresan a la educación superior, por lo general se trata de individuos que provienen de familias de ingresos medios y altos; en las zonas urbanas pobres ingresan 11 de cada cien, y únicamente tres en las zonas rurales. Los contrastes son enormes. Mientras que en el Distrito Federal 47 de cada cien jóvenes ingresan a la educación superior, en Chiapas lo logran solamente 13 (Gil et al., 2009).

Uno de los objetivos de las actuales políticas de educación superior es reducir las

² Ver M. Gil, J. Mendoza, R. Rodríguez y M. J. Pérez. *Cobertura de la educación superior en México: tendencias, retos y perspectivas*, México: ANUIES, 2009. Se trata de un estudio muy completo que analiza desde diversas aristas el tema de la cobertura en educación superior en la última década.

brechas que existen entre estados, grupos sociales y étnicos, reto importante en un escenario que registra un promedio de absorción en licenciatura del 55 por ciento³ y una brecha de 3.3 años en el promedio de escolaridad entre población indígena (con 4.6 años de escolaridad) y no indígena (con 7.9 años) (Rama, 2006:132).

En el informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2006: 158-168) sobre la educación superior en la región, se reconoce que a pesar del notable crecimiento observado en las últimas décadas, “en la mayoría de los países una proporción mayoritaria y significativa de la población mayor de 25 años aún se mantiene en una condición de exclusión”, con tasas de acceso a los estudios superiores menores al 20% y una terminación de los mismos menores al 10%.

Además de los retos que representa incrementar las oportunidades de acceso a la educación superior en un país con grandes contrastes entre regiones e instituciones, en el debate sobre la equidad educativa es necesario reflexionar sobre las condiciones necesarias para que los estudiantes logren una permanencia efectiva. Actualmente, quienes permanecen en el sistema y logran concluir sus estudios representan menos de la mitad de la población que ingresó, en promedio.

En un seguimiento de cohortes hecho por el IESALC en tres carreras de diferentes países latinoamericanos, se registran tasas promedio de abandono de estudios del 40% en Derecho, 32% en Medicina y 38% en Ingeniería Civil. En México, las cifras de abandono en las mismas carreras representan, en promedio, el 48%, 40% y 68% respectivamente. En ingeniería, el 70% de quienes abandonan los estudios son hombres y 58% mujeres.

Aunque no hay una base de datos centrada en individuos que permita hacer un seguimiento de las trayectorias escolares particulares o identificar los momentos problemáticos que experimentan los estudiantes en su tránsito por la educación superior,

³ Entre las metas propuestas para el ciclo 2012-2013 están las de alcanzar una cobertura en educación superior del 30% del grupo de edad y que ningún estado esté por debajo del 20%. Ver *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, ANUIES, 2006.

por diversas investigaciones (Chaín y Ramírez, 1996; De Garay, 2004:42) se sabe que el abandono de estudios ocurre en los primeros semestres de las carreras, que una cuarta parte de quienes ingresan a licenciatura abandonan sus estudios en el primer semestre, que este porcentaje se eleva a 36% en el tercer semestre y alcanza 46% en semestres posteriores; en algunas instituciones, alrededor de un 40% concluye sus estudios en cuatro años y un 18% invierte siete o más.

Los estudiantes de hoy constituyen un mosaico diverso de edades, trayectorias biográfico-académicas, condiciones socioeconómicas, culturas y expectativas de cara al futuro. Con la expansión, las instituciones de educación superior del país, especialmente las de carácter público y de carreras no selectivas, se poblaron de jóvenes que provenían de horizontes sociales, culturales y académicos diversos y desiguales. Fue un periodo en el que miles de jóvenes de sectores sociales antes excluidos de la educación superior empezaron a tener una mayor presencia en las instituciones. La cobertura del grupo de edad experimentó un importante crecimiento. Esto representó un avance significativo en la perspectiva de las políticas, pero no sucedió lo mismo con el egreso. Las dificultades y posibilidades que los estudiantes recién incorporados a la educación superior encontraban en su paso por las instituciones no fue un tema abordado por la investigación. El énfasis de la investigación estuvo puesto en los cambios sistémicos, como la expansión del mercado académico, el surgimiento de sectores distintos al universitario o la creciente presencia del sector privado, no así en la figura de los nuevos estudiantes que poblaban las instituciones públicas.⁴

La presente investigación se inscribe en el debate sobre equidad educativa. Parte de la convicción de que cualquier esfuerzo de política educativa orientado a promover la equidad, demanda no sólo la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior, sino la participación activa de las instituciones en la realización de la tarea

⁴ En el estado de conocimiento sobre la investigación educativa del periodo 1982-1992, se reconoce que el alumno no constituía un campo de estudio por derecho propio. Esta situación, de acuerdo con Granja, contrastaba con lo observado en el caso de los maestros, el currículum o la escuela como institución. Ver J. Granja, "La condición de alumno: materiales para una discusión", en *Colección Pedagógica Universitaria*, Nos. 27-28, Universidad Veracruzana, 1997, pp. 221-248. Citada por C. Guzmán y C. Saucedo, La

primaria, en la generación de ambientes propicios para la convivencia y el aprendizaje de los jóvenes que las habitan.

¿Qué sabemos acerca del tránsito de los estudiantes hacia y por la educación superior?

La incorporación de los jóvenes a la educación superior conlleva, como toda transición, variados sentimientos, desafíos y aprendizajes. No es fácil para los estudiantes adentrarse en una nueva institución, construir nuevas redes sociales, aprender a identificar las reglas del juego de la institución, de los grupos de pares, de la actividad académica, aprender a jugar con ellas, adaptándose o resistiéndose, comprender el lenguaje codificado de los campos especializados, sean de investigación o profesionales, identificar lo que la institución y los profesores esperan de ellos como estudiantes, aprender los nuevos ritmos y métodos de trabajo, dar sentido a las experiencias cotidianas, construir un proyecto, generar estrategias para alcanzarlo o simplemente sobrevivir a las demandas de la institución. Todo ello constituye un complejo proceso de socialización que se encuentra atravesado por múltiples aprendizajes y transiciones.

“Toma tiempo encontrar el propio camino en el laberinto social e intelectual de la universidad y establecer los patrones de conducta y vinculaciones sociales adecuados para lograr persistir en la institución” (Tinto, 1992). En su tránsito por la educación superior, los estudiantes elaboran construcciones significativas de sus experiencias que no son unidireccionales; primero, porque es la diversidad de trayectorias biográfico-académicas y culturales, y no la homogeneidad, lo que define el perfil de los estudiantes de nuestros días; segundo, porque las instituciones en las que se inscriben conforman marcos de acción específicos, con sus historias, normas, valores, creencias, formas de organización, con culturas que delinear de manera inacabada las posibilidades de acción de los sujetos en el

investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década 1992-2002. En *La investigación educativa en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2005.

espacio-tiempo institucional. Tercero, porque las formas en que los estudiantes habitan a/en la institución y las experiencias que ahí construyen, en relación con el currículum vivido y con el conocimiento adquirido, son resultado de múltiples y complejos procesos de interacción en los que re-significan trayectorias biográfico-académicas y otorgan sentido a las actividades que realizan.

En su recorrido por la educación superior, algunos jóvenes parecen adaptarse sin mayores complicaciones al nuevo medio educativo; otros encuentran mayores dificultades para sobrevivir a sus exigencias y algunos más terminan por abandonar los estudios. Las razones para dejarlos son diversas: inserción en el mercado laboral, obtención de un lugar en otras instituciones de preferencia, dificultades académicas, constitución de una nueva familia, carencia de sentido de la experiencia educativa, embarazos tempranos o carencia de fuentes de apoyo para continuar los estudios, entre otras.

Este trabajo pretende responder a la pregunta: ¿Cómo es el proceso de construcción de experiencia que lleva a los estudiantes de educación superior a ingresar, permanecer y concluir los estudios y qué papel juega la institución? Interesa conocer los procesos de socialización en los que participan los estudiantes, el sentido que otorgan a este trayecto formativo, las dificultades que encuentran a su paso, el tipo de acciones que generan para atender las diversas demandas, así como los balances que elaboran sobre el camino recorrido.

A fin de mostrar los elementos conceptuales y analíticos que se fueron articulando a lo largo de la investigación, se presentan las principales fuentes con las que se ha dialogado, y que han dado “perspectiva” al análisis.

Los modelos norteamericanos y el estudio de la “caja negra”

Por mucho tiempo la mirada sobre las experiencias de los estudiantes permaneció desplazada de la investigación por el interés que suscitaba conocer, desde perspectivas

macro y mediante aproximaciones cuantitativas, los “logros” del sistema. La lógica predominante estaba centrada en el análisis de las entradas y salidas (*inputs/outputs*) que registraban las instituciones de educación superior y el sistema en su conjunto. No importaba tanto lo que ocurriera dentro de la “caja negra” institucional, sino los resultados que arrojaba.

En los años sesenta del siglo pasado, con la publicación del Reporte Coleman en Estados Unidos⁵, surgen las primeras investigaciones encaminadas a estudiar los factores asociados al desempeño de los estudiantes, y con ello el estudio de la “caja negra”.

En dicho Reporte, Coleman y coautores encontraron que el desempeño de los estudiantes, visto a través de los resultados obtenidos en los exámenes, no estaba relacionado con las características de las escuelas sino, de manera importante, con los antecedentes y el estatus social de las familias de las que provenían los estudiantes. Coleman, quien empleó de manera temprana la noción de “capital social”, estaba convencido de que la calidad de la experiencia educativa estaba más asociada a la composición social de la población estudiantil que al desempeño de las escuelas. De acuerdo con esta perspectiva, era el “capital social” que portaban los individuos y no la escuela lo que perfilaba los desempeños académicos.

Otros estudios llegaron a conclusiones similares a las de Coleman y condujeron a la creencia de que las escuelas producían poca diferencia en el logro educativo alcanzado por los estudiantes y que el estatus social hacía la mayor diferencia. Estudios posteriores analizan desde nuevas perspectivas estos hallazgos.

⁵ En 1964 el Congreso de Estados Unidos solicita al Comisionado de Educación investigar las razones de la carencia de iguales oportunidades de educación para individuos de diferentes orígenes, razas, religiones, etc. Esto conduce a un estudio nacional que abarca a 600,000 estudiantes, 60,000 maestros y 4,000 escuelas públicas. En el mismo, se intentó relacionar los antecedentes familiares (tomando en cuenta estatus socioeconómico y racial) y las variables de equidad en la escuela (incluyendo la integración de niños blancos y afro-americanos) con los resultados en los exámenes de los estudiantes y con sus actitudes hacia el ingreso a la educación superior. Ver J. S. Coleman, et al., *Equality of Educational Opportunity*. USA: U.S. Department of Health, Education, and Welfare. 1966.

A partir del Reporte Coleman se produjeron múltiples investigaciones y modelos explicativos sobre los factores asociados a la permanencia y el desempeño de los estudiantes en la educación superior (Astin, 1970, 1971, 1984; Spady, 1970, 1971; Tinto y Cullen, 1973; Tinto, 1975, 1981, 1986, 1992 [1987]; Bean y Metzner, 1985; Pascarella, 1985; Weidman, 1982, 1987). Con cada modelo se buscó identificar las variables e indicadores de mayor peso en la decisión de los estudiantes de permanecer en la escuela o abandonarla. Conforme la investigación avanzaba, además de los antecedentes familiares de los estudiantes, relevados en el Reporte Coleman, los modelos fueron identificando e incorporando nuevos factores de influencia.

Los primeros modelos estuvieron centrados en las características de los estudiantes tradicionales, es decir, los dedicados de tiempo completo a los estudios. Más tarde se abordó también la situación de los estudiantes no tradicionales. Cada uno de los modelos analizaba los factores asociados a la salida, el desgaste, la persistencia o el aprendizaje de los estudiantes. Mediante el uso de diversos métodos estadísticos, varios de estos modelos fueron puestos a prueba, experimentaron modificaciones a la luz de hallazgos empíricos, incorporaron nuevos factores o ponderaron el peso de algunas variables. En resumen, aportaron al conocimiento de este campo identificando asociaciones y relaciones entre un conjunto de variables y el fenómeno de permanencia o abandono de los estudios.

Uno de los primeros modelos, fue formulado por Astin (1971). Es conocido como "*Modelo I-E-O*"⁶ (Inputs, Environment, Outputs). Es un triángulo en cuya base se ubican, en cada extremo, las entradas (I) y salidas (O), mediadas por la influencia del ambiente (E). Con el mismo, inicia la construcción de modelos basados en la interacción persona-medio ambiente. Casi década y media después de su primer modelo, Astin (1984) formula su Teoría del involucramiento (*Student Involvement Theory*)⁷. El involucramiento se refiere a la "cantidad y calidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la

⁶ A. W. Astin (1971). *Predicting Academic Performance in College*. New York: Free Press.

⁷ Astin comenta que la teoría tiene sus raíces en un estudio longitudinal sobre abandono de los estudios en el "college" realizado en 1975. Buscó identificar los factores en el ambiente del "college" que de manera

experiencia académica”. Es un modelo centrado en el individuo. Para Astin, un estudiante altamente involucrado es aquel que dedica considerable energía a estudiar, que gasta mucho tiempo sobre el campus, que participa activamente en las organizaciones estudiantiles, que interactúa frecuentemente con los profesores y otros estudiantes, entre otros aspectos.

El involucramiento, estrechamente relacionado con el concepto de esfuerzo, es para Astin un término activo, parecido al concepto freudiano de cathexis⁸, es algo que ocurre todo el tiempo, a lo largo de un continuo. El involucramiento se expresa en diferentes grados entre estudiantes respecto de un mismo objeto, así como en diferentes grados en diferentes objetos en un mismo estudiante. Esta teoría del involucramiento se ve completada con la aportación de Robert Pace (1982), quien introduce a la teoría la noción de calidad del esfuerzo. Esto lleva a identificar que el involucramiento tiene rasgos cuantitativos (por ej., número de horas dedicadas a un trabajo) y cualitativos (por ej., comprensión que se logra al leer un texto). El involucramiento implica aspectos conductuales, los cuales, a juicio de Astin son críticos. El planteamiento central de la teoría es que el aprendizaje y desarrollo personal está en proporción directa a la cantidad y calidad del involucramiento del estudiante.

A la par del primer modelo de Astin, surge el de Spady (1970, 1971: *Empirical Model of the Undergraduate Dropout Process*). Este modelo presenta una inflexión importante en la perspectiva por varias razones. La primera, en el propósito, porque pretende identificar los factores que conducen al abandono de los estudios. Introduce como aspectos centrales del modelo dos grandes dimensiones, la del individuo y la de la institución. Desde una perspectiva sociológica plantea el problema de la integración social. Afirma que el fenómeno de abandono está relacionado con las dificultades que experimentan algunos estudiantes para integrarse social y normativamente a su sistema social. Basa su análisis en la noción de suicidio de Durkheim.

significativa afectan la persistencia de los estudiantes. Ver también A. W. Astin, Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 1999.

⁸ Concepto desarrollado por Freud, definido como carga de energía de la libido. Otra definición de cathexis es el proceso de inversión de energía mental o emocional en una persona, objeto o idea.

El modelo inicial de Spady (1970) proponía cinco variables independientes, cuatro de las cuales (grado de desempeño, desarrollo intelectual, congruencia normativa y apoyo de amigos) influían en una quinta (la integración social) Estas cinco variables estaban vinculadas indirectamente con la variable dependiente (decisión de abandonar los estudios) a través de dos variables intervinientes (satisfacción y compromiso institucional). Una vez formulado el modelo, Spady (1971) decide probarlo aplicándolo a un estudio longitudinal que se había realizado en 1965 a estudiantes de primer año en la Universidad de Chicago. Con base en los resultados obtenidos, decide mantener los elementos originales del modelo e incluye un componente separado referido a las relaciones estructurales. Revisa además las relaciones entre los factores del modelo. Las nociones de rol, internalización e integración normativa, son componentes importantes del mismo.

Poco tiempo después, en 1973, Vincent Tinto y John Cullen realizan una investigación en la que formulan las grandes líneas del Modelo de Integración del Estudiante (*Student Integration Model-SIM*)⁹ que más tarde será reelaborado por Tinto (1975) y conocido como Teoría de Salida de Estudiantes (*Theory of Student Departure*). Tinto y Cullen reconocen la influencia de la síntesis a la que llegó Spady en su modelo y retoman algunos de sus planteamientos. En el modelo que ellos elaboran buscan explicar el abandono de estudios como un “proceso interactivo entre el individuo y la institución”. La versión de 1973 es sujeta a revisiones. Su versión más acabada es formulada por Tinto en 1987 [1992]¹⁰. Este modelo es uno de los más ampliamente citados en la literatura internacional sobre educación superior.

⁹ V. Tinto and J. Cullen. *Dropout from higher education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. New York: Columbia University, New York, N. Y. Teachers College/Office of Education (DHEW), Washington, D. C. Office of Planning, Budgeting, and Evaluation, 1973, 100 p. En este trabajo, los autores presentan un esquema conceptual del abandono de los estudios en el *College* (*A Conceptual Schema for Dropout in College*) Ver también V. Tinto, Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education*, 45(1), 1975, 89-125.

¹⁰ V. Tinto, *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. Traducido al español en 1992: *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México: UNAM-ANUIES.

Un punto de partida en su elaboración es que para comprender las razones de abandono de los estudios es necesario conocer el "papel que desempeñan las influencias institucionales en el desarrollo social e intelectual de sus alumnos" (Tinto, 1992:5ss.) Desde esa perspectiva, importan las metas educativas que puedan tener los estudiantes, pero también los escenarios para realizarlas.

El abandono de estudios no siempre tiene connotaciones negativas, señala Tinto. Lo primero que advierte en su trabajo es que existen distintos tipos de abandono o salidas (*departure*): abandono de la institución, que ocurre porque los estudiantes buscan trasladarse a otros *colleges*, y abandono de los estudios. Considera que son múltiples los factores que conducen a cada uno de ellos, desde situaciones de desgaste hasta falta de satisfacción en las expectativas.

El contexto institucional particular importa, y mucho. Se sabe que no hay receta única, ni fórmula para incrementar la retención estudiantil, aun cuando es una añeja aspiración en las instituciones y en el sistema en su conjunto. La clave de la retención, señala Tinto, está "en la institución, en sus docentes y administradores", en el compromiso que ésta asuma con el desarrollo social e intelectual de sus estudiantes¹¹. Sostiene que "las diferencias en el desempeño académico son, de manera esencial, función del *ethos* que impregna la vida cotidiana de la institución y que moldea las actividades de estudiantes y profesores por igual" (Idem., p. 97)

De la misma manera que las instituciones no son idénticas en su estructura, formas de organización, composición estudiantil y cultura, los estudiantes no son idénticos en el acervo de valores, habilidades y disposiciones con las que llegan a la institución, ni en las formas en que experimentan la educación superior. Como en su momento señalara Astin, con referencia al involucramiento, las experiencias no sólo son diversas por la forma en que

¹¹ Observa que aun cuando "tenemos conciencia de los cursos de acción que aparentemente son adecuados, no estamos aún capacitados para decir a los administradores cómo y por qué diferentes medidas funcionan en distintas instituciones y en distintos tipos de estudiantes" V. Tinto, *El abandono de los estudios superiores*:

una misma situación es interpretada por diferentes estudiantes, sino por la forma en que diferentes vivencias u objetos de interés son experimentados por un mismo estudiante. A esto se agrega que las experiencias significativas para los individuos cambian en el tiempo.

Una aportación de los estudios de Astin, Spady y Tinto es el peso que otorgan a los estudios longitudinales como recurso metodológico para poder comprender la amplia gama de experiencias en las que se involucran los estudiantes.¹²

El planteamiento central en el modelo de Tinto es que los estudiantes abandonan los estudios porque no se integran social y académicamente al nuevo medio. Para estudiar el papel que desempeñan las influencias institucionales en el desarrollo social e intelectual de sus alumnos, Tinto se inspira en el *suicidio* (Durkheim, 1982 [1897]) y en los *ritos de transición, de paso o pasaje* (*Les rites de passage*, Van Gennep, 1986 [1909]).

Al igual que Spady, Tinto emplea el concepto de suicidio de Durkheim para explicar el fenómeno de abandono. Después de reflexionar sobre las formas de suicidio (altruista, anómica, fatalista y egoísta), considera que es el suicidio egoísta el que permite una analogía con el abandono estudiantil. De acuerdo con su planteamiento, esta forma de suicidio “ocurre cuando las personas son incapaces de integrarse y establecer afiliaciones en las agrupaciones sociales” (op. cit., p. 109). La conclusión es que los estudiantes que no se integran, se suicidan (abandonan). Pero hay dos tipos de integración que retoma de Durkheim —social e intelectual— y que son representados como *sistemas académico y social* de la Universidad. “El primero se vincula casi por completo con los problemas académicos de la institución, es decir, con la educación oficial de los estudiantes”. El segundo “se refiere a la vida cotidiana y a las necesidades personales de los distintos miembros de la institución”. En cada sistema expuesto en su modelo incorpora las

Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México: UNAM-ANUIES, 1992 [1987], p. 4

¹² Tinto distingue entre los estudios transversales y los longitudinales. Los primeros, por lo general, “comparan las características de los estudiantes que ingresan con las que se observan en los graduados”. Los segundos, parten de datos “relacionados con cada uno y con todos los individuos, desde el momento de su ingreso a la institución hasta el de la graduación o el abandono” Ídem., pp. 42 y 221.

expresiones formales e informales. En el sistema académico, la parte formal está vinculada con el desempeño académico, la informal con las interacciones con académicos y personal de la institución. En el sistema social, la parte formal está representada por las actividades extracurriculares y la informal por la interacción con los grupos de pares.

Los *ritos de paso* de Van Gennep (1986) le permiten “estudiar el proceso longitudinal de la persistencia estudiantil, y por extensión, el del abandono” (Idem., p. 101). Relaciona estos ritos con las siguientes etapas de transición en las experiencias del estudiante: *separación, cambio e incorporación*¹³. En la *separación* el individuo se separa de sus relaciones anteriores, de sus amigos, de su familia. Este énfasis en la separación proviene del desplazamiento geográfico que experimentan muchos estudiantes estadounidenses, que dejan sus casas para trasladarse a las residencias estudiantiles de las universidades o *colleges* elegidos en otras ciudades. En la etapa de *cambio*, el individuo empieza a interactuar en forma diferente con los miembros del nuevo grupo al que busca incorporarse. Dicha etapa está representada por el tránsito del colegio de nivel medio superior al *college*. Siguiendo con el planteamiento de Tinto (Idem., p. 100), “es durante el periodo de cambio que los sujetos llegan a adquirir el conocimiento y las habilidades requeridos para el desempeño de su papel específico en el seno del nuevo grupo”. Esto ocurre mediante diversas pruebas, algunas penosas, que “aseguran la separación del individuo de sus anteriores relaciones y la adopción de comportamientos y normas apropiadas para su afiliación en otro conjunto social”. Una vez superadas las fases anteriores, el individuo inicia “su *incorporación* al ambiente institucional”. De la transición por estas fases, varios estudiosos del tema han desprendido una consecuencia: que pasado el umbral, los individuos adquieren el oficio de estudiantes. Sobre esto se volverá más adelante. Hasta aquí, el modelo centra la atención en el individuo, en su capacidad para

¹³ Para Van Gennep, en su desarrollo social un individuo debe llevar a cabo numerosas transiciones —entre la juventud y la edad adulta, entre la soltería y el matrimonio, entre no pertenecer y pertenecer a un grupo, entre viajar y retornar—. En las sociedades no industrializadas, tales transiciones son un constituyente esencial de la vida social, se celebran de forma ritual y comunitaria. Para analizar el paso entre dos mundos, establece tres fases: *preliminar* (ritos de separación); *liminar* (ritos de margen), son “los ritos realizados en el umbral”, no son ritos de alianza, “sino ritos de preparación para la alianza”, es cuando el individuo “flota entre dos mundos”; *postliminar* (ritos de agregación) al mundo nuevo. Ver A. Van Gennep, *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus, 1986, p. 28.

integrarse, en la asimilación como principal mecanismo y en la voluntad como fuerza motora del abandono o permanencia.

El modelo de Tinto ha sido objeto de numerosas revisiones a la luz de la investigación empírica y de la teoría¹⁴. Aun cuando se reconoce que la teoría interaccionalista de Tinto "disfruta de una estatura casi paradigmática" (Braxton, 2000), se ha identificado que "el respaldo empírico de las proposiciones del modelo está mezclado" (Baird, 2000:62). Entre las razones señaladas por quienes lo han analizado, destacan las limitaciones o ambigüedad observadas en las definiciones operacionales utilizadas para estudiar el modelo empíricamente. Hay quienes sugieren que el modelo no incluye todas las variables necesarias para comprender la conducta de salida de los estudiantes.

Algunos más enfatizan la ambigüedad en algunos conceptos, por ejemplo, el de integración social. Otros investigadores cuestionan la forma en que se han aplicado algunos conceptos antropológicos. Tierney (2000) señala que el rito de pasaje en Van Gennep no consiste en el paso de una cultura a otra, sino de un estatus a otro, por ejemplo, de la adolescencia a la adultez. En el modelo de Tinto, el rito de pasaje de los jóvenes está planteado como paso hacia una cultura extraña¹⁵. Tierney recuerda que en los estudios de las comunidades hechos por antropólogos, los ritos de pasaje son siempre exitosos. La iniciación es para producir éxito, fallar es impensable, en tanto que en la escuela no todos los iniciados alcanzan el éxito.

Una de las implicaciones de lo señalado por Tierney es que el rito de paso, como lo plantea Tinto, conlleva implícitamente la idea de que el camino a la integración es la asimilación a la cultura dominante, en este caso a la de los *colleges*. Los iniciados deben

¹⁴ Uno de los trabajos donde el modelo de Tinto se analiza desde diferentes ángulos es el de J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle, USA: Vanderbilt University Press, 2000*.

¹⁵ Gimeno Sacristán también plantea que "el concepto *rito de paso* es bastante útil para comprender pautas significativas del comportamiento dentro de las culturas", "en el seno de la cultura a la que pertenecen". Ver J. Gimeno Sacristán. *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Ediciones Morata, 1997, p. 16

experimentar una separación y ruptura respecto de las comunidades y culturas de las que provienen. Siguiendo el argumento, los estudiantes tendrían que suicidarse culturalmente o fracasar en su objetivo de integración social. En el modelo, los procesos de acomodación y resistencia que también se expresan parecen quedar fuera.

Otro modelo es desarrollado por Weidman (1982, 1987: *Conceptual Model of Undergraduate Socialization*). Este constituye una importante contribución. Contrasta con la mirada centrada en el individuo prevaleciente en modelos anteriores. El modelo coloca en el centro los procesos de socialización que ocurren en la institución educativa. Toma en cuenta las influencias que ésta ejerce en las aspiraciones, objetivos personales y valores de los estudiantes. En la primera versión del modelo de socialización, Weidman (1982) considera necesario identificar las fuentes de influencia más importantes (la gente, el contexto normativo y el currículum), el objeto de la influencia (conocimientos y habilidades, valores, mejores decisiones de vida), así como los mecanismos a través de los cuales tales influencias se transmiten (socializaciones primaria y secundarias). Parte de dos preguntas: ¿Cuáles son los procesos interpersonales a través de los cuales los valores de los individuos son influidos? ¿Cuáles son las características de las organizaciones, que ejercen similares o diferentes influencias sobre los valores de sus miembros?

En una segunda versión del modelo (1987), Weidman reorganiza los elementos incluidos en el primero, introduce otros y reafirma los aspectos de la socialización que tienen que ver con la estructura social más que con los procesos individuales. Para comprender la socialización de los estudiantes en el ambiente organizacional, Weidman sugiere tomar en cuenta dos cuestiones básicas: la interacción social (procesos interpersonales a través de los cuales los individuos *son* socializados) y la estructura organizacional (características de la institución educativa como organización que ejerce múltiples influencias sobre los estudiantes). En la interacción considera necesario tomar en cuenta los antecedentes de los estudiantes. Señala que "así como los individuos pueden convertirse en socializados de manera diferente debido a las diferencias en sus capacidades, motivaciones y experiencias pasadas, de la misma manera ellos pueden convertirse en

socializados de manera diferente debido a las diferencias en la estructura de los escenarios sociales en los cuales ellos interactúan"¹⁶

Al igual que Tinto, su modelo incorpora los sistemas social y académico, así como las actividades formales e informales. En la parte informal del sistema académico, Weidman incluye el concepto de “currículum oculto”. En la parte informal del sistema social incorpora como factor significativo la relación con los grupos de pares.

Aunque los primeros modelos pusieron la mirada en los estudiantes tradicionales que ingresan a los *colleges* de cuatro años, la investigación se extendió a nuevas poblaciones debido al importante crecimiento que experimentaron los *colleges* de dos años y a los resultados académicos que arrojaban los censos y encuestas sobre sus poblaciones. Fueron estudiadas, entre otras cuestiones, las diferencias entre ambas poblaciones (Pierson et al., 2003) y se abordaron las características de los estudiantes no tradicionales (los de mayor edad, de tiempo parcial, que trabajan).

El modelo de Bean y Metzner (1985) (*Nontraditional Student Attrition Model*) constituye una contribución importante en este sentido. Tiene como antecedente un modelo anterior (Bean 1980, 1983) (*Model of Work Turnover to Student Attrition*) en el cual utiliza conceptos del campo de los estudios organizacionales para examinar la forma en que la satisfacción y persistencia del estudiante se ve afectada por las características organizacionales.

El modelo explora la diferencia en el proceso de desgaste entre estudiantes no tradicionales y tradicionales. Comprende cuatro conjuntos de variables (de antecedentes, ambientales, académicos y de integración social). La hipótesis en la que se sostiene el modelo es que los estudiantes no tradicionales son más afectados por las variables del ambiente externo (financiamiento, horas de empleo, estímulos externos, responsabilidades

¹⁶ Wheeler, S. (1966). The structure of formally organized socialization settings. In J. Brim, O. G. and S. Wheeler (Eds.), *Socialization after childhood: two essays*. New York: John Wiley, 1966, p. 54. Citado en Weidman (1987) Op. Cit., p. 11.

familiares, oportunidades para trasladarse), que por las variables de integración social.

Con éste y otros trabajos, la investigación abre horizontes hacia nuevas subpoblaciones y temas de interés: el estudio de minorías en educación superior, el peso de los factores raciales, étnicos, de género (Milem and Hakuta, 2000; Mingle, 1987; Diver-Stammes and LoMascolo, 2001), así como relación entre condiciones socioeconómicas y persistencia en los estudios (Cabrera, Nora and Castañeda, 1992).

Por último, es necesario mencionar otro importante punto de inflexión en los modelos. Este consiste en el paso de los factores asociados con el involucramiento, desgaste, abandono o persistencia, al estudio de los factores asociados con el aprendizaje de los estudiantes en el contexto institucional. Ernest Pascarella, Patrick Terenzini y otros investigadores (A. Cabrera, A. Nora, J. L. Crissman, E. Bernal, J. M. Braxton, L. Hagerdon, M. Edison) desarrollan desde hace más de dos décadas una línea de investigación centrada en el estudio de los factores del contexto institucional que inciden en los aprendizajes. En sus trabajos toman en cuenta los rasgos del estudiante antes de su ingreso y exploran, en el contexto de la institución, el peso que tienen tres fuentes de influencia (actividades en los cursos, experiencias en clase y fuera de clase) en relación con las actitudes y valores vinculados con el aprendizaje y desarrollo cognitivo de los estudiantes (Pascarella, 1985: *Model of Learning and Cognitive Development*; un segundo modelo es el de Terenzini, Springer, Pascarella and Nora, 1995: *General Conceptual Model of College Influence on Student Learning*).

En este último modelo los autores incorporan diversos elementos de las conceptualizaciones hechas por Astin (1971, 1984), Pascarella (1985), Tinto (1973, 1975, 1987) y Wiedman (1982, 1987). Un supuesto del trabajo es que las habilidades de pensamiento crítico son moldeadas tanto por las actividades académicas formales contempladas en el currículo como por las experiencias que ocurren fuera de clase, lo cual sucede de manera independiente o conjunta, según los autores. Es el reconocimiento, en los componentes de los modelos, de algo que se dice todo el tiempo, pero que en la

investigación había quedado desplazado por la fuerza otorgada al currículum como prescripción: que el aprendizaje ocurre todo el tiempo, más allá de las aulas.

Los diferentes modelos han aportado valioso conocimiento al identificar factores relacionados, positiva o negativamente, con la persistencia o el abandono de los estudios. Algunos se han enriquecido con la inclusión de nuevas categorías, la revisión de algunos de sus constructos o de las relaciones entre variables, o bien, con los hallazgos derivados de estudios de nuevas sub-poblaciones e instituciones, lo cual ha planteado nuevos desafíos a la investigación.

Pascarella y Terenzini (1991a, 1991b, 2005) señalan la necesidad de incorporar y desarrollar nuevas perspectivas en los estudios sobre el impacto del *college* en los estudiantes, especialmente frente a la predominancia de modelos de corte psicológico. Estos modelos, a los que han denominado de “desarrollo” (*developmental*), se centran en las características y conductas individuales, las cuales son concebidas como factores primarios asociados al éxito, en detrimento de los factores institucionales que también inciden en el mismo.¹⁷

Los investigadores han buscado mejorar los modelos mediante el examen, aplicación, validación y depuración de las categorías que dan forma a su arquitectura, de los indicadores y variables que dan contenido a las categorías, de las relaciones existentes entre las variables, etcétera. Sin embargo, el afán de buscar los “factores que inciden” en el desarrollo, logro, persistencia, abandono o desgaste en los estudios ha presentado limitaciones al restringir el análisis a lo cuantitativo y a la búsqueda de relaciones entre variables de la institución y/o de los individuos, a través de elaborados indicadores, sin tocar lo relacionado con los procesos. Esto recuerda lo comentado por Woods (1987:33) sobre los procesos de interacción entre profesores y estudiantes, quienes en sus actividades

¹⁷ Donoso y Schiefelbein clasifican en cinco categorías los enfoques de los estudios sobre deserción y retención, de acuerdo con el énfasis asignado a las variables explicativas fundamentales. Estas son: psicológica, sociológica, económica, organizacional e interaccionista. Ver S. Donoso y E. Schiefelbein, E.

ponen en juego las más complejas estrategias, y “cuya respectiva racionalidad es incompatible con cualquiera que pueda asignarse a los científicos”.

En la construcción de modelos, se incluye, se excluye y se estiman efectos. Feldman, Smarth y Ethington (2008: 369), analizan algunas características de los esfuerzos contemporáneos por comprender los factores asociados al éxito de los estudiantes. Advierten cómo la insuficiente atención a variables relacionadas con el ambiente institucional puede derivar en una sobreestimación de la importancia de las conductas y atributos del estudiante. En los estudios de corte cuantitativo, se plantea el problema de la “tercera variable”, el cual se expresa cuando “la estimación de los efectos de variables medidas contiene la influencia de variables omitidas.”¹⁸

Aun cuando los modelos han experimentado cambios significativos a través del tiempo, se reconoce que sus formulaciones fueron hechas considerando principalmente las características del estudiante “tradicional”, el cual poco tiene que ver con la diversidad estudiantil que actualmente se observa en los *colleges*. Pascarella y Terenzini (1998) reflexionan sobre este proceso y señalan que “justo cuando el análisis de las experiencias de los estudiantes del *college* alcanzó una cúspide en términos de la “técnica y vigor” cuantitativo, la población de interés comenzó a cambiar”. El significativo incremento de estudiantes con perfiles diversos ha generado nuevos desafíos para la investigación. No es lo mismo, señalan, investigar el impacto del *college* mediante estudios longitudinales de una cohorte de estudiantes de tiempo completo, viviendo en el campus, que no tienen trabajo o responsabilidades familiares, que conducir el mismo estudio con estudiantes de tiempo parcial, que viajan todos los días a la escuela, que trabajan y tienen responsabilidades familiares.

(2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 7-27.

¹⁸ S. Jackson explica el problema de la tercera variable en los siguientes términos: “Cuando interpretamos una correlación, es importante recordar que aunque la correlación entre las variables puede ser muy fuerte, puede también ser el resultado de una tercera variable que influye ambas de las variables medidas. El problema de la tercera variable resulta cuando una correlación entre dos variables es dependiente de otra (tercera) variable”. Ver S. L. Jackson *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach*. USA: Wadsworth CENGAGE Learning, 2009, p. 148.

Uno de los aspectos que proponen como necesarios, a veinte años de investigación en este campo, es impulsar un mayor uso de métodos de investigación cualitativa. “La literatura actual sobre los efectos del *college* es casi exclusivamente cuantitativa” (Pascarella y Terenzini, 2005) y no permite profundizar en las sutiles complejidades que sólo “las aproximaciones cualitativas, juiciosas y creativas, son capaces de proporcionar.”

En los balances del estado de la investigación sobre el impacto de los *colleges* entre los estudiantes, Pascarella y Terenzini (1991, 2005) señalan diversos aspectos a tomar en cuenta en futuros estudios. Uno se refiere a la forma de trabajar la idea de cambio; sugieren diferenciar los cambios que ocurren *durante* el college, respecto de los cambios que ocurren *debido al college*. En el centro de su interés está el poder identificar cuáles son las prácticas y políticas efectivas, promovidas por la institución, que inciden de manera directa en los aprendizajes. Para analizar estos efectos, proponen prestar mayor atención a los programas académicos y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También señalan que en la perspectiva del cambio es necesario considerar no sólo los efectos directos, sino los indirectos y los condicionales. Estos últimos, de creciente importancia en la investigación, son los cambios que ocurren, mediados por las características y condiciones específicas de los estudiantes (minorías/no minorías, hombre/mujer, edad tradicional/extraedad, tiempo completo/parcial, ser o no de primera generación, vivir o no en las residencias del campus, recibir o no apoyos económicos, etcétera).

El énfasis en el efecto “condicional” representa una inflexión importante en la investigación. Aunque es una obviedad señalar que la condición de los estudiantes es diversa y heterogénea, no lo había sido en el terreno de la investigación, donde por mucho tiempo la noción de homogeneidad marcó el desarrollo de los diferentes modelos. Lo planteado por Pascarella y Terenzini (1998) modifica la mirada sobre los efectos del *college* en dos importantes aspectos: en la homogeneidad atribuida a la condición

estudiantil, como general, única e invariante y en la homogeneidad atribuida a los procesos educativos.¹⁹

En estudios posteriores (Feldman et al., 2008: 370) se ha seguido insistiendo en la insuficiente atención que han tenido los estudios sobre los ambientes del campus. Se plantea que para la comprensión del avance, persistencia, logro, éxito de los estudiantes es necesario atender tanto las predisposiciones y conductas de los estudiantes como la naturaleza del ambiente institucional.

Además de estos señalamientos, el desarrollo de la investigación se ha fortalecido con la apertura hacia nuevos temas, poblaciones e instituciones, con la contribución de los desarrollos en otras disciplinas (sociología, antropología y más recientemente, estudios socioculturales, que se han sumado a lo producido desde la psicología) y con la creciente incorporación de enfoques cualitativos y de diversos dispositivos.

En un estudio sobre los procesos de socialización de profesores y administradores académicos, Tierney (1997a:3) destaca la necesidad de observar los fenómenos procesuales que circunscriben el modo en que los individuos son socializados en una organización. Sobre este tema señala: "con frecuencia nuestros supuestos acerca de la socialización en educación superior son conocimiento popular que hemos derivado de experiencias personales en nuestras propias organizaciones, pero carecemos de datos empíricos que apoyen nuestros supuestos". Parte de la premisa de que para hablar de socialización es necesario considerar la cultura organizacional en la cual los individuos son socializados.

Si asumimos que la socialización es el "proceso interpretativo involucrado en la creación de significado" (Tierney, 1997a:6), el actual panorama de diversidad y heterogeneidad estudiantil representa un desafío para la investigación educativa en la medida que no hay un único significado en las experiencias que los estudiantes construyen

¹⁹ Una tercera, señalada por los autores, se refiere a la homogeneidad en relación con la disposición de apoyo público a *colleges* y universidades. Ver E. Pascarella and P. Terenzini (1998). Studying College Student in the 21st Century: Meeting New Challenges. *The Review of Higher Education*, 21(2).

en los ambientes institucionales en los que se adentran y la socialización no es un acto pasivo constreñido a la internalización de las normas y al cumplimiento del rol.

De acuerdo con Martuccelli (2005), las vías de socialización han cambiado significativamente. Para mostrarlo establece tres momentos. En el primero la socialización es concebida como un proceso homogeneizador, centrado en la interiorización de normas. Bajo esta perspectiva, el individuo interioriza las normas como resultado de dos procesos: uno en el que todo parece transcurrir sin mayores tensiones, como en un equilibrio perfecto entre autonomía personal e integración social; otro en el cual la interiorización no es resultado del equilibrio armónico, sino de estructuras de poder que se imponen para asegurar la reproducción del orden social.

Una segunda perspectiva o momento de socialización emerge con los estudios sobre la desviación y las subculturas. Estos rompen con una concepción unitaria de socialización y muestran su carácter diferencial y contradictorio. La socialización deja de ser un proceso único y terminado y se convierte en una realidad abierta y múltiple, difiere según las culturas y los grupos sociales. Este importante giro, señala Martuccelli, será destacado por Berger y Luckman (1997), a través de la importante distinción que establecen entre socialización primaria y socializaciones secundarias, a las cuales los individuos son sometidos a lo largo de sus vidas. La variable temporal, su dimensión diacrónica y el reconocimiento de una sociedad más y más diferenciada adquieren una importancia decisiva.

La perspectiva francesa: de “los herederos” a la “sociología de la experiencia”

Otra importante corriente de investigación sobre los estudiantes es la francesa. En 1964, la publicación del libro *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*²⁰, de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, junto con otros trabajos, van a impulsar el renacimiento en Francia de la sociología empírica. A este movimiento se suma el reencuentro con la obra de

²⁰ Título original: *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit, París, 1964.

Durkheim y el reconocimiento de que “la especulación teórica sobre lo social no puede reemplazar la observación sistemática de los hechos” (Establet, 1998).

Los Herederos es una obra central en la sociología sobre el sistema escolar. En la misma se estudian los mecanismos a través de los cuales ese sistema legitima la “elección de los elegidos” y, al hacerlo, “contribuye” a reproducir las desigualdades sociales. En el movimiento estudiantil del Mayo francés de 1968, este libro fue visto por los jóvenes como un material de denuncia de un sistema universitario que se consideraba diseñado para favorecer a los hijos de sectores privilegiados. Pocos años después de *Los Herederos* se edita *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, donde Bourdieu y Passeron (1970), van a teorizar sobre los mecanismos que contribuyen a reproducir la desigualdad social en el sistema escolar. Esto los llevará a ser identificados, junto con B. Bernstein y otros investigadores (C. Baudelot, R. Establet, Samuel Bowles, H. Ginis), como parte de una corriente, la *reproduccionista*, que de manera simplificada señala que “la institución escolar instituye fronteras sociales análogas a las que existen en la sociedad.”

Por mucho tiempo el análisis de los trabajos mencionados generó interpretaciones que enfatizaban el carácter mecanicista del sistema escolar. De acuerdo con esta perspectiva, todo era resultado de fuerzas dominadas por las condiciones sociales de existencia. Desde una perspectiva marxista de las clases sociales y del funcionamiento del capital, la idea de dominación de una clase sobre otra, tenía su expresión en la escuela, vista como aparato de dominación cultural ²¹ encargado de reproducir la desigualdad. La idea de una escuela como lugar sobredeterminado, obturaba la posibilidad de considerarla como un espacio de construcción de experiencias y a los individuos como sujetos capaces de ir más allá de la internalización de normas y de la asunción pasiva de un rol.

Tiempo después, Bourdieu (1998: 108, 125ss) observa que lo planteado en *La Reproducción* fue interpretado con un cierto grado de simplificación, ya que "el análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar

²¹ De este periodo es la obra de L. Althusser: *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, publicada en 1971.

contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social”, se encontró “reducido a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación”. Para Bourdieu, el hecho de develar mediante la investigación los mecanismos ocultos de funcionamiento del sistema escolar, ofrecía la oportunidad de trabajar en la tarea de “minimizar la acción reproductora de la institución escolar.”

No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas; tratamos de explicar por qué pasaba de este modo y, en particular, cuál era la responsabilidad, [...] cuál era la contribución que el sistema escolar, y por ello los enseñantes, aportaban a la reproducción de las divisiones sociales (Idem., p. 148)

En Los Herederos se planteaba que para explicar las diferencias en los resultados escolares de los estudiantes de diferentes clases sociales, era necesario tomar en cuenta el “capital cultural” de los individuos. Este concepto, asociado al de “herencia cultural”, van a constituir una importante contribución teórica de Bourdieu y Passeron. La dominación fundada en el “capital cultural”, de acuerdo con los autores, es “la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones”, debido a esto, es “mucho más estable, mucho más fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico.”

Para explicar la fuerza que ejerce el “capital cultural” en la escuela, donde dicho capital es transfigurado en “aptitud” (ability) o “don”, Bourdieu recurre a ejemplos que provienen del campo de la economía. En ese ámbito, señala que hablar de inversión, estrategias de inversión y rendimientos que genera la inversión, ayuda a comprender la “naturaleza” de los movimientos del capital económico. Siguiendo con esta lógica, la “aptitud” o el “don” son también producto de una inversión en tiempo y “capital cultural”. Sin embargo, en la medida que “no hay conciencia del papel de la cultura en la dominación”, esto lleva a ignorar que “el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia.” (Bourdieu 1987, 1998: 173).

De los diferentes capitales (económico, social, cultural, simbólico), el “capital

cultural” será un concepto central. De sus tres expresiones: en *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, y en *estado institucionalizado*, bajo la forma de certificaciones, es el capital en *estado incorporado* el que será particularmente productivo en la investigación a través del concepto de “*habitus*.”

Para Bourdieu (1997: 16-20), “existir en un espacio, ser un punto, un individuo en un espacio, significa diferir, ser diferente”. Esta diferencia está dada por la *posición social* que ocupan los individuos en el espacio de relaciones sociales, el cual se constituye en función de dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural. De acuerdo con este planteamiento, “el espacio de *posiciones sociales* (que es un concepto relacional) se retraduce en un espacio de *tomas de posición* (elecciones que realizan los individuos) a través del espacio de las disposiciones (los *habitus*)”

Los *habitus* son “sistemas de disposiciones duraderas” que al ser movilizados se constituyen en “principios generadores de prácticas distintas y distintivas” entre los individuos (Bourdieu, 1997: 20). El *habitus* para Bourdieu es esa especie de ‘*intention in action*’²², que hace referencia a “un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada”. Para ilustrar de qué se trata, pone el ejemplo de lo que en deportes se llama “el sentido de la jugada”, que consiste en el “arte de anticipar el futuro del juego, de adivinar lo que está inscrito en líneas punteadas en el estado presente del juego”. Algo muy importante es que esta capacidad para anticiparse no está guiada por un cálculo racional de la acción y de sus posibles efectos, sino por un sentido práctico que es movilizado por los *habitus* que portan los individuos.

Este sentido práctico de la acción se muestra con más nitidez cuando Bourdieu estudia el sentido y funcionamiento de la economía de los intercambios simbólicos (Bourdieu 1997: 166). Recurre a los ejemplos de la economía cabil (precapitalista, basada

²² Definición planteada por John Searle, filósofo norteamericano, famoso por sus contribuciones en el campo de la filosofía del lenguaje y el razonamiento práctico. Citado en P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores, 1998, pp. 116-117.

en la “denegación de lo económico”), la economía doméstica, la economía de ofrenda y la economía de los bienes culturales para mostrar la existencia de una “economía de la práctica”, donde los intercambios simbólicos no pueden ser comprendidos si se los concibe como “fruto de una conciencia intencional, de un proyecto explícito, de una intención explícita y orientada hacia un fin explícitamente planteado” Para comprender esta economía, señala Bourdieu, es necesario indagar en las “razones prácticas” que la movilizan.

Este “sentido práctico” de la acción, llevado al terreno que nos interesa, es el que permite explorar la forma en que los estudiantes construyen sus experiencias en su tránsito por la educación superior y el que permite comprender cómo detrás de las acciones que los individuos emprenden, no siempre hay un cálculo estratégico o proyecto personal prefigurado.²³

Habitus no es destino, sino “un sistema abierto de disposiciones, enfrentado sin cesar a nuevas experiencias y, por lo tanto, afectado sin cesar por ellas. Es duradero pero no inmutable” (Bourdieu y Wacquant, 1995). En la medida que el *habitus* estructurado es el resultado de las disposiciones adquiridas por la experiencia, al estar en permanente confrontación con situaciones nuevas, tiene la posibilidad de ser también estructurante. Como sistema abierto, “es un sentido del juego (*sens du jeu*) que permite engendrar una infinidad de ‘golpes’ (jugadas) adaptados a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea, puede prever” (Bourdieu 2007 [1987]: 22)²⁴

Sin embargo, aunque se reconoce el potencial de transformación que pueden tener los *habitus* en determinados ambientes culturales y dinámicas de interacción, los autores

²³ "El conocimiento práctico, las intenciones latentes, el sinsentido, el absurdo, los valores inconfesados, las contradicciones explícitas o tácitas, los conjuntos borrosos, las intuiciones sin organizar sistemáticamente, son todos elementos tan decisivos en el comportamiento individual y grupal que han de tener acogida en el proceso de interpretación de los fenómenos humanos." Ver A. Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998, p. 60

²⁴ Esto es lo que en investigaciones posteriores va a llevar, entre otras cosas, a plantear que las reglas se aprenden poniéndolas en práctica, jugándolas. A esto se le ha denominado también “practicidad de las reglas”.

advierten que hay circunstancias en las cuales el peso de la socialización primaria en las socializaciones posteriores es tan fuerte que puede reforzar, más que transformar, las disposiciones adquiridas.

Más allá de las polémicas que en su momento generó la obra de *Los Herederos*, en una época donde los temas de la desigualdad económica, la ideología y la política ocupaban el centro de los debates, su importancia residió en haber llamado la atención sobre las desigualdades de éxito en la escuela y, particularmente, en haber mostrado los mecanismos mediante los cuales la acción escolar corona simbólicamente asimetrías sociales. La obra constituyó un cuestionamiento a los principios en los que se sostenía la escuela francesa, asumida como portadora de los principios republicanos.

Después de *Los Herederos* se producen diversos trabajos sobre los estudiantes y su vida en las universidades, en las ciudades, su relación con la política, entre otros temas. La lista es grande, citamos sólo algunos de los trabajos que consideramos más relacionados con el tema de investigación (Coulon, 1990, 1997; Dubet, 2000, 2005, 2006; Erlich, 1998; Felouzis, 2001; Lapeyronnie et Marie, 1992).

Estos trabajos representan un cambio significativo en las perspectivas de investigación. Son estudios de carácter cualitativo que recurren a variados métodos de investigación: entrevistas, observación de campo, grupos focales, prácticas de intervención, etcétera. Se observa un importante desplazamiento respecto de los modelos norteamericanos: del rol a la experiencia (Dubet, 2004) y de la integración (rol) a la afiliación (agencia) (Coulon 1990, 1997).

Uno de los primeros trabajos es el de Coulon (1990)²⁵, quien desde una perspectiva etnometodológica aborda el tema de la transición a la educación superior. Francia no ha sido la excepción respecto de las elevadas tasas de abandono de los estudios que se

²⁵ Coulon, A. (1990). *Le Métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire (2 tomes)*. Thèse de doctorat d'État. Université de Lille-III, París. Esta tesis es publicada en

registran en el curso del primer ciclo, y tampoco respecto del interés que este fenómeno ha generado entre los investigadores. El propósito de Coulon (1997) es estudiar los mecanismos y las conexiones internas del proceso de selección y de clasificación social que ocurre en la universidad. Buscará mostrar que el éxito universitario depende en una gran medida de la capacidad de inserción activa de los estudiantes en el nuevo medio.

Para Coulon, el éxito universitario consiste en el aprendizaje del “*oficio de estudiante*”, en adquirir un estatus social nuevo, en “pasar del estatus de alumno al de estudiante”, el cual va acompañado de un proceso de afiliación que es a la vez institucional e intelectual. Quienes no se afilian, fracasan. (Coulon, 1997:2)

El autor señala que la primera tarea que debe realizar un estudiante es “*aprender su oficio de estudiante*”. El mundo de la universidad es de múltiples formas un nuevo mundo para aquél. Cuando ingresa, “debe operar una ruptura con su pasado inmediato”. En el nuevo medio, ante reglas que han cambiado y códigos con frecuencia opacos, el recién llegado debe transitar, como en un rito iniciático, por diferentes pruebas para afiliarse a su nuevo ambiente.

De la misma manera que Tinto (1992 [1987]), Coulon (1997: cap. 2 a 4) recurre al concepto de *ritos de paso* de Van Gennep para analizar la transición del estudiante que llega a un nuevo ambiente. Propone considerar tres tiempos: 1) los tiempos de “*extranjería*” (*ritos preliminares o de separación en Van Gennep; ritos de separación en Tinto*), en el curso de los cuales el estudiante entra en un universo desconocido que representa una ruptura respecto del mundo familiar que acaba de abandonar; 2) los tiempos de “*aprendizaje*” (*ritos liminares o de margen en Van Gennep; ritos de cambio en Tinto*), donde el estudiante se adapta progresivamente al nuevo medio y enfrenta momentos de ambigüedad, incertidumbre, duda, ansiedad; 3) los tiempos de “*afiliación*” (*ritos post-liminares o de agregación en Van Gennep o ritos de incorporación en Tinto*), donde el

1997 bajo el título *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Presses Universitaires de France.

estudiante logra adquirir las competencias necesarias para convertirse en miembro de la comunidad universitaria. Es una transición que designa "el dominio del lenguaje natural del grupo o de la organización". En ese sentido, la afiliación es un pasaje hacia la apropiación del lenguaje "natural" de la vida universitaria.

La afiliación se alcanza cuando el individuo logra naturalizarse en las reglas que organizan la vida social e intelectual del trabajo universitario. Tiene un doble carácter: es afiliación institucional e intelectual. "Leer, escribir y pensar son las tres operaciones que fundan el trabajo intelectual" (Coulon, 1997: 132ss.)

En el plano institucional, según Coulon, el estudiante está afiliado cuando es capaz de comprender e interpretar los múltiples dispositivos institucionales que rigen la vida cotidiana. La afiliación intelectual consiste en "adquirir esa competencia que permite reconocer qué tipo y cantidad de trabajo intelectual hay que realizar", así como en saber reconocer el trabajo a realizar sin que éste sea explícitamente demandado.

Esta afiliación está asociada a múltiples aprendizajes: aprender a seguir las instrucciones explícitas e implícitas de los profesores; aprender a decodificar las consignas sobre el trabajo que se espera realicen los estudiantes; aprender a ser autónomos; aprender a categorizar; aprender a instalar rutinas.

De acuerdo con Coulon (Idem., p. 167-178), el trabajo de afiliación no consiste en reconocer las "esencias" de las reglas, esas esencias no existen, no preexisten al trabajo de interpretación producido en la interacción. Para los estudiantes, las reglas no constituyen entidades abstractas sino problemas prácticos a resolver: "no está afiliado aquel que sabe recitar las reglas", sino aquel que al interpretarlas y ponerlas en práctica, las devela. Es a este proceso al que se ha denominado "practicidad de las reglas", el cual aparece como condición y como signo de afiliación.

La idea de que para tener éxito en la universidad hay que adquirir un "*oficio de estudiante*", y que éste se logra mediante un proceso de pasaje pautado por tres tiempos, ha

llevado a interpretaciones un tanto simplificadas sobre los intrincados y variados caminos que recorren los estudiantes en su tránsito hacia y por la educación superior. El mismo Coulon reconoce que: “La idea de que para tener éxito el recorrido de un estudiante, es necesario hacerse de un oficio, es una idea que puede parecer seductora, pero corre al mismo tiempo el peligro de convertirse en un eslogan” (Idem., p. 209).

Para tratar de resolver esta ambigüedad, Coulon destaca que la afiliación intelectual “no está jamás terminada” (Idem., p. 145), es un proceso continuo e inacabado que está sin cesar recomenzando y confirmándose, está siempre construyéndose. La afiliación va más allá que la simple integración, consiste en el “aprendizaje de la autonomía por la participación activa en una tarea colectiva”. Constituirse como miembro competente de una comunidad universitaria, es afiliarse, “es forjarse un *habitus* de estudiante” (Idem., pp. 80) que se confronta y transforma continuamente en la práctica, ante nuevas experiencias. Para Bourdieu (1998: 58), tener un oficio es tener un ‘*habitus*’, es tener una matriz práctica.

D. Lapeyronnie y J. L. Marie (1992) van a contribuir a la investigación en este campo con un trabajo sobre la experiencia de los estudiantes en un contexto diferente al de los herederos, el de la universidad de masas. Para los autores, el modelo de los herederos y la antigua figura del estudiante se han derrumbado ante la llegada de una enseñanza superior de masas. El supuesto de partida en el trabajo es que a la masificación se ha sumado una desorganización crónica de las universidades que las ha llevado a un extraordinario empobrecimiento, mal funcionamiento, ausencia de medios, de proyectos pedagógicos y, con frecuencia, también a la devaluación de los diplomas. Frente a este panorama, la primera realidad que los estudiantes deben afrontar es la de ser colocados en mundos “devaluados y desorganizados.” (ídem., 1992: 12)

El propósito de los autores no es dar cuenta del conjunto de problemas universitarios, sino comprender cómo viven e interpretan los estudiantes su situación en ambientes institucionales donde predomina la anarquía pedagógica y la ausencia de medios. En tales circunstancias, ¿qué significa para un joven de dieciocho años la entrada a la

universidad y la instalación en la condición particular de estudiante?

El trabajo de Lapeyronnie y Marie rompe de alguna manera con la separación registrada en algunos estudios entre una sociología de los estudiantes y una sociología de la universidad, los cuales, o bien “consideran a los estudiantes fuera de todo contexto concreto”, o a la universidad “como una abstracción jamás descrita”. (Felouzis, 2001)

La hipótesis planteada por Lapeyronnie y Marie (1992:70) es que el fracaso no obedece solamente a factores externos y a variables individuales como el origen social o escolar, sino a variables contextuales, internas a la Universidad. Consideran que la desorganización en la universidad perjudica a numerosos estudiantes, pero de manera especial a los más frágiles, a los que no pueden hacer frente a esto por sí mismos, a los que son desestructurados por esta experiencia. Llaman la atención, igual que lo han hecho otros investigadores, sobre la importancia de los ambientes institucionales en la construcción de aprendizajes.

En los años noventa surgen otros trabajos bajo el impulso del Observatorio Nacional de la Vida Estudiantil (OVE-Observatoire National de la Vie Étudiante), creado en 1989 para estudiar las condiciones de vida de los estudiantes en Francia, así como del Programa Interministerial sobre Universidad y Ciudad (Université et Cité).

En trabajos posteriores se observa un desplazamiento de los procesos de socialización en las instituciones educativas a los modos de vida y comportamientos de los estudiantes dentro y fuera de la institución. Erlich (1998: 17ss.) explora los "procesos biográficos" de organización de la existencia. Observa cómo las prácticas organizan y dan sentido a los modos de vida de los estudiantes. Indaga en diferentes dimensiones de la vida cotidiana: los estudios, las condiciones de vida, los modos de residencia y de sociabilidad, las diversiones y prácticas culturales. Señala la pertenencia simultánea de los estudiantes a varias condiciones y estatus: profesionales, escolares, residenciales, familiares y

matrimoniales. Asimismo, observa las transiciones entre el hogar parental y la construcción de un nuevo hogar, entre los estudios y la vida profesional.

Para Erlich, los estudiantes de hoy no representan un grupo integrado, a pesar de tener en común diversas prácticas. Las transformaciones sociodemográficas registradas en las poblaciones estudiantiles han generado cambios profundos en la relación que los estudiantes establecen con la institución educativa. Como en su momento señalaran Bourdieu y Passeron (2004 [1964]), “el que los estudiantes tengan prácticas comunes no lleva a concluir que comparten una experiencia idéntica y, sobre todo, colectiva”. Las trayectorias de los estudiantes no sólo son diversas, sino desiguales.

Otros investigadores que han contribuido al desarrollo de este campo son F. Dubet y D. Martuccelli. En 1997 publican *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, donde desarrollan el tema de las experiencias escolares de alumnos de colegios y liceos. Más tarde este trabajo se verá completado con *Los estudiantes* (2005), donde Dubet aborda la situación de los estudiantes de educación superior en el contexto del sistema francés.

Ambos trabajos están atravesados por la reflexión sobre los conflictos de normas y el ocaso de la institución (Dubet, 2004). El gran tema es la disociación de la integración sistémica de la integración social, la separación del actor y del sistema, de la subjetividad y de la objetividad. Para Dubet, “la integración de la sociedad ya no descansa en la integración social, es decir, en la interiorización de una cultura compartida.”

Plantea que las sociedades contemporáneas no se presentan como sistemas sociales integrados por valores y lógicas de acción homogéneas, sino como yuxtaposiciones de varios sistemas: sistemas de integración que confieren identidades y pertenencias, sistemas de mercados de competencia, culturas que proponen representaciones del sujeto. En estos escenarios, los individuos “deben combinar diversas lógicas de acción y construirse ellos mismos”, aun cuando estas lógicas de acción descansan en concepciones de justicia que son independientes “y cada vez más contradictorias” (Idem., p. 13)

Dubet (2005) enmarca la experiencia estudiantil en la relación de dos grandes dimensiones: las características de la vida universitaria por un lado, y la significación que los estudiantes otorgan a los estudios que realizan por el otro. Señala que ésta se construye sobre tres registros esenciales: “el grado de integración del actor en el marco escolar”; “el proyecto del estudiante en cuanto percepción de la utilidad social de los estudios”; “la “vocación”, definida en términos del interés intelectual y personal que se atribuye a los estudios. Estos tres registros de la experiencia individual corresponden, de acuerdo con Dubet, a tres “funciones” elementales de todo sistema de formación: una “función” de socialización en una organización, una “función” de profesionalización y una “función” de educación”.

Una importante decisión metodológica en varios de los trabajos (Felouzis 2001; Lapeyronnie y Marie, 1992) ha sido partir del punto de vista de los estudiantes, del “mundo vivido por los actores”. Este es un recurso que se destaca como necesario para comprender la naturaleza del sistema en el cual los estudiantes se desenvuelven. Se parte del hecho de que la visión de los estudiantes “no es ni verdadera ni falsa”, “es la de los estudiantes” y es la que guía la acción de los mismos.

Además de ser un importante recurso metodológico, la recuperación de las voces de los estudiantes es un asunto de perspectiva teórica en el campo de los estudios socioculturales. Desde este horizonte, la actividad humana, como práctica social, constituye el contexto significativo donde las identidades son construidas y transformadas en un proceso continuo y nunca terminado. Como señalan Holland y coautores: “las identidades son vividas en y a través de la actividad y deben ser conceptualizadas tal como ellas se desarrollan en la práctica social”²⁶. Esto lleva a recordar la naturaleza *situada* del aprendizaje (Lave y Wenger 2003 [1991]: 25-27). Se aprende en la práctica social, en la actividad “en y con el mundo”, mediante la participación en contextos situados, aportando desde las perspectivas de quienes participan, en un proceso de continua negociación de

significados. “Una teoría de la práctica enfatiza la interdependencia relacional del agente, el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento”, así como el carácter socialmente negociado del significado y el carácter comprometido de la reflexión y la acción de las “personas-en-actividad”. El aprendizaje ocurre en un mundo estructurado social y culturalmente, “está socialmente mediado, es abierto y cerrado al mismo tiempo” e “involucra la construcción de identidades.”

En una reflexión sobre los conceptos de afiliación e identidad, Wenger (2001: 35) señala que la pertenencia a mundos sociales es una cuestión de afiliación y la identidad es una cuestión de categorías sociales. Las teorías de la práctica destacan lo que hacen las personas y cómo otorgan significado a sus acciones y al mundo por medio del compromiso cotidiano. La afiliación, desde esta perspectiva, es una cuestión de participación y de aprendizaje, en tanto que la identidad supone maneras de relacionarse con el mundo.

Las investigaciones mexicanas: re-conociendo a los “actores desconocidos” del sistema

Los estudiantes mexicanos, como lo refiere De Garay Sánchez (2001), han sido "los actores desconocidos" del sistema. Hasta hace poco, los estudiantes de educación superior habían sido escasamente abordados por la investigación.

La revisión que sigue no es exhaustiva, está centrada en los trabajos sobre estudiantes en educación superior y, más específicamente, en temas relacionados con el abandono y rezago educativos. Toma en cuenta algunos trabajos de corte cualitativo sobre experiencias de los estudiantes de nivel medio superior. No incorpora los trabajos de corte psicopedagógico sobre procesos cognitivos en el aula, que con todo y ser importantes, no constituyen el foco de interés de la presente investigación.

²⁶ “Identities are lived in and through activity and so must be conceptualized as they develop in social practice” Holland, D., Lachicotte, W. J., Skinner, D., and Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: Harvard University Press, p. 5

La eficiencia terminal fue tema central de una buena parte de los diagnósticos institucionales y de la investigación mexicana en los años ochenta del siglo pasado. Interesaba conocer los resultados de la expansión que había experimentado el sistema educativo. Las primeras investigaciones relacionadas con el tema de estudiantes consistieron en seguimientos de cohortes en unas cuantas instituciones públicas, generalmente las más abrumadas por la rápida expansión. Se trataba de sistematizaciones de datos sobre los desempeños académicos registrados por generaciones y carreras²⁷. En su momento, ésta fue una ardua tarea. Se trabajaba con los famosos *kardex*, expedientes que contenían la información sobre las materias cursadas por cada estudiante, con sus correspondientes evaluaciones. Se buscaba generar información cuantitativa confiable sobre la eficiencia terminal. En dichos trabajos se estimaba la proporción de estudiantes que abandonaba los estudios, y se planteaban interrogantes sobre sus posibles causas. Varios trabajos de este periodo fueron influidos por la teoría de la reproducción²⁸.

Por otro lado, los ecos del 68 mexicano y de los movimientos estudiantiles en el mundo también tuvieron resonancia en los temas de investigación educativa. En este periodo abundaron los estudios de corte historiográfico o periodístico que recuperaban las experiencias de los movimientos estudiantiles en diversos países. El tema de los estudiantes como actores políticos resultaba de gran interés para los estudiosos.²⁹

²⁷ De este periodo es el primer trabajo sobre titulados por generación, facultad y carrera en la UNAM, generaciones 1955 a 1975. Ver G. Garza. *La titulación en la UNAM*. Cuadernos del CESU, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1986, 210 p. Entre otros datos interesantes, destaca la relación inversa que se observa entre las cifras de primer ingreso y los porcentajes de titulación.

²⁸ Algunos estudios otorgaron un gran peso a las variables de tipo socioeconómico para explicar los fenómenos de deserción. Entre las contribuciones importantes de este periodo, se encuentran los trabajos de Milena Covo: 1) La Universidad: ¿reproducción o democratización? En *Los universitarios, la élite y la masa*. Cuadernos del CESU, núm. 1, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1986. 2) Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. En *Educación y realidad socio-económica*. México: Centro de Estudios Educativos, 1979, pp. 43-60. En un trabajo posterior, Covo incorpora otros elementos para analizar las trayectorias: acervo cognitivo, capital cultural, hábitos de estudio, etcétera. Ver M. Covo, Algunas condiciones no académicas de la deserción. *Nuevas perspectivas críticas de la Universidad. Cuadernos del CESU No. 16*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1989.

²⁹ Algunos de estos trabajos son: J. Barros Sierra, 1968. *Conversaciones con Gastón García Cantú*. México: Siglo XXI Editores, 1972; C. Arriola, *El movimiento estudiantil mexicano en la prensa francesa*. México: El Colegio de México, 1979; la compilación de artículos periodísticos de H. Castillo et al., 1968. *El principio del*

Otras investigaciones abordaron los fenómenos asociados al acelerado crecimiento de la matrícula. Se avanzó en el estudio de la nueva configuración social del estudiantado. Destacan de este periodo los trabajos de un grupo de académicos de la UNAM (Bartolucci, 1986, 1989; Rodríguez, 1986; Zorrilla, 1986, 1989) en el estudio de las trayectorias escolares y vida en las aulas de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

No obstante la importancia que tuvieron los estudios sobre eficiencia terminal y el peso concedido a la variable institucional, quedaron en un plano marginal otros temas de investigación. No se abordó, por ejemplo, el significado de la experiencia educativa para los cientos de miles de estudiantes que habían ingresado a la educación superior desde los años de expansión.

Un estudio temprano sobre las causas de abandono de los estudios, sólo que centrado en educación básica, es el de Carlos Muñoz Izquierdo (1979: 4). En el mismo se hace un minucioso análisis de los factores asociados al desempeño de los estudiantes. El autor reflexiona sobre la relación entre el rezago y abandono de los estudios partiendo de la forma en que estos procesos son percibidos por los propios estudiantes³⁰. Aborda uno de los aspectos subjetivos de este proceso, el del sentimiento de distancia y frustración que rodea el esfuerzo de los estudiantes. Observa que "el atraso aumenta el sentido de futilidad del alumno frente al trabajo escolar que realiza" cuando percibe que de poco le sirven los esfuerzos hechos para alcanzar el nivel pedagógico al que han llegado sus compañeros de clase.

poder. México: Proceso, 1980. Otro ejemplo son los trabajos reunidos en L. Luna et al., *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1989.

³⁰ Por esos años también se dan a conocer los resultados de la investigación en torno al abandono de los estudios en la educación superior estadounidense. Ver V. Tinto. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Higher Education*, 45 (1), 1975, pp. 89-125.

En contraste con la reducida atención que recibió el tema de los estudiantes, el de los académicos constituyó, desde finales de los años ochenta, el objeto de estudio de un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana. Fueron estudiados los rasgos de la diversidad de los académicos mexicanos, los procesos de socialización en la profesión, los cambios experimentados en la profesión académica, las políticas educativas en torno a este sector y las contribuciones de los académicos a las transformaciones de la educación superior.³¹ Al grupo de investigación inicial se han sumado otros estudiosos, se han diversificado los temas, ámbitos estudiados y las perspectivas teórico-metodológicas, con una mayor presencia de investigaciones de tipo cualitativo.

Del mismo modo que los académicos atrajeron la atención de la investigación, atrajeron la atención de las políticas educativas como resultado de varios elementos convergentes: los efectos del crecimiento desregulado del mercado académico en las dinámicas de las instituciones; la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de los procesos educativos, expresada principalmente en una mayor calificación de sus docentes; la necesidad de paliar los efectos de la crisis económica de 1982 en los salarios de los académicos, situación que derivó en la creación de diversos programas de estímulos.³²

A mediados de los años noventa del siglo pasado empieza a observarse un aumento en el *corpus* de investigación sobre estudiantes de educación superior. Se profundizan y amplían los estudios sobre trayectorias generacionales. Se realiza el primer estudio

³¹ Entre los trabajos emprendidos por este grupo se pueden mencionar: Gil Antón, M. et al., *El mercado académico de la universidad mexicana* (Volúmenes I-IV), México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1989; M. Gil, A. de Garay, R. Grediaga, L. Pérez F., M. A. Casillas y N. Rondero, *Académicos. Un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992; M. Gil et al., *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994. Algunos trabajos posteriores: M. Gil, “Los académicos en los noventa ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 2000; R. Grediaga, *Profesión Académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: ANUIES, 2000; por último, R. Grediaga, J. Rodríguez y L. Padilla, *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES, 2004.

³² A nivel nacional se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI, 1984), el Programa Nacional de Superación del Personal Académico de las Instituciones de Educación Superior (SUPERA, 1994), como una estrategia para elevar la calidad de los servicios educativos a través de la actualización de sus profesores, y el Programa de Mejoramiento del Personal Académico (PROMEP, 1996), para mejorar el nivel de habilitación

cualitativo de carácter longitudinal siguiendo a una generación de estudiantes de la UNAM desde el bachillerato hasta su ingreso a la licenciatura (Bartolucci, 1994); se estudian las trayectorias escolares de estudiantes de la Universidad Veracruzana recurriendo a bases de datos escolares y a encuestas (Chaín, 1995; Chaín y Ramírez, 1996). Se estudia la relación entre educación superior y mercado de trabajo de los egresados de la UNAM mediante un enfoque cualitativo que incorpora los relatos de los jóvenes sobre los procesos de incorporación al mercado laboral (Guzmán, 1994 y 2004); se estudia cómo los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana se integran a los sistemas académico y social, en su condición de jóvenes, observando las prácticas de consumo cultural (De Garay, 2004). Un estudio temprano sobre procesos de internalización del rol profesional es el realizado por Spitzer (1990) entre estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo.

También han contribuido al desarrollo del campo diversos estudios auspiciados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Uno muy importante es realizado por De Garay (2001), quien aplica una encuesta a 10 mil estudiantes de 24 instituciones públicas y privadas de diferentes estados del país. Los resultados del estudio aportan valiosa información sobre diversos rasgos de los estudiantes que transitan por las instituciones de educación superior, universitarias y tecnológicas.³³

Otras investigaciones derivan su importancia del renovado interés por temas relacionados con el rezago, el abandono de estudios y la eficiencia terminal. Desde los primeros años del presente siglo, esos temas han estado presentes en las agendas de investigación de la ANUIES³⁴ y de ciertos organismos regionales. En 2005, el Instituto

del personal de tiempo completo y fortalecer los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior.

³³ Otros trabajos que ha realizado son: De Garay Sánchez, A., y Casillas, M. A. *Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo*. México: UAM-Azcapotzalco, 2000. De Garay Sánchez, A. *Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. México: SEP-Universidades Tecnológicas-Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense, 2006.

³⁴ Ver ANUIES: *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las Instituciones de Educación Superior. Propuesta Metodológica para su estudio*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones, 2001. Esta asociación también ha promovido la creación del Programa Institucional de Tutorías, como una estrategia que

Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) llevó a cabo un Seminario Internacional sobre “Rezago y deserción”, en el que participaron catorce países de la región cuyos representantes expusieron los casos correspondientes y discutieron posibles estrategias de atención a tales problemas.³⁵

También se conocen otros rasgos de los estudiantes mexicanos gracias a un conjunto de trabajos centrados en estudiantes de bachillerato y realizados con un enfoque sociocultural (Avalos, 2007; Cataldo, 1995; Guerra y Guerrero, 2004; Guerra, 1998, 2000, 2007; Guerrero, 1998, 2000, 2007; Hernández 2006, 2008). En estas investigaciones se abordan, entre otros temas, los significados que los jóvenes de bachillerato otorgan a los estudios y al trabajo, así como los procesos de identidad que construyen en este periodo de sus vidas. Se basan en entrevistas, observaciones y relatos de vida. En algunos casos, privilegian la dimensión juvenil. Más recientemente se han agregado otros estudios sobre el panorama de la educación media superior (Zorrilla, 2008; Bartolucci, 2009).

Algunas investigaciones exploran el valor que los estudiantes y sus familias otorgan a la escuela (Saucedo, 2003), y observan cómo en ciertos modelos culturales el abandono de los estudios no siempre tiene la carga negativa que suele atribuírsele. Otros trabajos

busca abatir el rezago y abandono de los estudios. Ver ANUIES. *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES, 2001 (2ª ed). Recientemente ha auspiciado el primer estudio sobre el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior Ver M. Gil, J. Mendoza, R. Rodríguez y M.J. Pérez, *Cobertura de la educación superior en México: tendencias, retos y perspectivas*, México: ANUIES, 2009. Este trabajo ofrece un panorama muy completo sobre la cobertura alcanzada en educación superior. Analiza las implicaciones que tiene el uso de diferentes criterios y fuentes de información en la construcción de los datos. Discute las condiciones de factibilidad de las metas propuestas para el 2012. Presenta diversos escenarios en los que abre un debate sobre la importancia de pensar en políticas orientadas hacia una *permanencia efectiva* de los estudiantes en sus estudios. Coloca en el centro del análisis el tema de la inclusión y la equidad social y educativa.

³⁵ Ver CINDA, *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*, Colección Gestión Universitaria, Chile: UNESCO/IESALC, Universidad de Talca, 2006, 464 p. Los trabajos informan a grandes líneas sobre la magnitud del fenómeno en cada uno de los sistemas educativos nacionales (tasas de deserción, egreso, titulación, abandono en diferentes semestres, tiempos de graduación, etc., comparándolas con lo que se observa en otros países) y plantean estrategias de carácter general, a nivel del sistema, institucionales, pedagógicas y económicas. El caso mexicano es presentado por miembros de la ANUIES. Un año después, dicha asociación publica el trabajo: *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior,

abordan las representaciones de futuro que elaboran los jóvenes próximos a egresar del nivel medio superior (Miller, 2002).

Actualmente se conocen los grandes cambios que afectan a los jóvenes de diferentes edades y contextos socio-culturales gracias a las Encuestas Nacionales de Juventud (2000 y 2005). En relación con los jóvenes en educación superior, se sabe, por ejemplo, que hay una ruptura en el circuito tradicional de inserción a la sociedad (familia-escuela-trabajo) y que la frontera del ser joven se ha diluido. Anteriormente el paso hacia la adultez se establecía como resultado típico de cuatro condiciones: “independencia económica, auto-administración de los recursos disponibles, autonomía personal y constitución de un hogar propio”. Actualmente esas condiciones presentan mayores dificultades para alcanzarse. En relación con el mercado laboral en las zonas metropolitanas, se observa un tránsito de muchos jóvenes por “circuitos formales” en lo que respecta a la educación y por “circuitos informales en lo que toca al empleo”.

Por las encuestas se conoce que la mayor parte de los jóvenes que deja los estudios lo hace entre los 15 y 17 años (37.5%), aunque la proporción es también significativa en los grupos de edad previo y posterior: 21.8% entre los 12-14 años y 25.6% entre los 18-20. Los datos revelan que dos de cada cinco jóvenes abandonan los estudios porque tienen que trabajar. Entre las condiciones que los jóvenes señalan como más importantes para poder conseguir empleo destacan: la educación (51.9%) y la experiencia laboral (32.9%). Un importante porcentaje expresa gran preocupación por la situación económica en el país (29.3%) y por la falta de empleos (37.4%).

Con el siglo que corre han surgido las primeras investigaciones sobre los estudiantes indígenas en educación superior. Son estudios impulsados para evaluar los alcances de programas de atención a estudiantes de diferentes grupos étnicos.³⁶ Estos trabajos han sido

2007. (casos estudiados: Universidades Autónomas de Baja California, Tlaxcala y Puebla, así como Universidades de Colima y Veracruzana)

³⁶ Se trata del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIIES), impulsado por la Fundación Ford y coordinado en su implementación por la ANUIES. Su principal objetivo

precedidos por una buena cantidad de estudios sobre indígenas y educación en el nivel básico. En dichos estudios se han explorado, entre otras cosas, los significados que los diferentes grupos otorgan a la educación y a la escolaridad, así como el lugar que ocupan la familia, la comunidad y la escuela en la educación de niños y jóvenes indígenas.³⁷ Además de generar conocimientos para comprender la situación de los estudiantes en otros niveles educativos, estos estudios han contribuido a generar un intenso debate sobre la necesidad de promover la interculturalidad en la escuela, un medio que aún se muestra poco habituado a reconocer, respetar y convivir en la diversidad. Es el fenómeno de la interculturalidad, surgido en los debates sobre la cuestión indígena, el que ha renovado la discusión sobre la equidad educativa.

¿Por qué centrar la mirada en la construcción de experiencias desde la perspectiva de los estudiantes?

Un supuesto de entrada en el desarrollo del presente trabajo es que no hay un solo tipo de estudiante, ni un solo modo de vivir en/a la institución. El medio estudiantil es un medio diverso y heterogéneo en el cual los jóvenes y, en menor proporción, también los adultos, cohabitan en un espacio-tiempo institucional en el que tienen en común diversas actividades y generan múltiples aprendizajes, sin que ello signifique que las experiencias que elaboran tengan un carácter unidireccional.

es abatir el rezago y abandono de los estudios de los estudiantes indígenas mediante la movilización de diversos recursos institucionales. El programa ha sido evaluado por S. Didou y E. Remedi, *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES, 2006. Otra evaluación es la de P. Flores-Crespo y J.C. Barrón, *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES, 2006. Un trabajo más reciente es el de Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2009) *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos-Cinvestav, 350 pp.

³⁷ Entre las investigadoras que han desarrollado estos trabajos se encuentran: María Bertely (CIESAS), Ruth Paradise y Adriana Robles (DIE-CINVESTAV), Gabriela Czarny (UPN), entre otras.

Las experiencias que los estudiantes construyen en su tránsito por las instituciones de educación superior resultan de procesos de socialización en los que se expresan y entrelazan de maneras complejas, la cultura del establecimiento educativo, vista a través del *ethos* que impregna la vida cotidiana en la institución y de la manera de llevar a cabo la tarea primaria y, por otro lado, la cultura que portan los estudiantes, con sus expectativas y *habitus*.

La experiencia que se construye ahí, así como los procesos subjetivos a que da lugar no se entiende sin la mediación de los grupos de inscripción y adscripción en los que participan los estudiantes. Entre el sujeto y la institución, según lo señala Remedi (2010), están los grupos de pertenencia que operan como formaciones intermedias necesarias en el vínculo del sujeto con la institución: “sin grupo, el anclaje del sujeto a la institución sería incierto”.

La noción de experiencia adoptada en el presente trabajo, es la del “aprendizaje que se ha adquirido con la práctica” (Mèlich, 2002: 75). Esta experiencia, estrechamente vinculada con la noción de aprendizaje, es fuente de formación y transformación, es una posibilidad siempre abierta a la innovación. Se vincula a un saber que es singular y está anclado en el tiempo y en el espacio, que tiene la posibilidad de ser recordado y renovado todo el tiempo. De lo aportado por Mèlich interesa destacar tres elementos: el valor del conocimiento que proviene de la experiencia, la distancia que establece con una definición de experiencia asociada a la idea de experimento, y el potencial de la experiencia en los procesos de subjetivación de los individuos.

El valor del conocimiento que se adquiere por la vía de la experiencia ha sido objeto de reflexiones desde tiempos remotos. Con Platón, señala Mèlich (Idem., p. 67), se establece una separación entre mundo sensible y mundo inteligible, entre experiencia y razón. Es Aristóteles quien afirma que "la experiencia está integrada dentro de la estructura

del conocimiento, siendo necesaria, pero no suficiente. La experiencia no es la ciencia misma, pero es su presupuesto necesario", "es aprehensión de lo singular, y sin esto no puede haber ciencia, pero la ciencia sólo puede serlo de lo universal". En el terreno de la actividad científica la noción de experiencia ha estado más vinculada a la idea de experimentación, experimento, reproducibilidad, de comprobación de que el conocimiento es válido.

La experiencia como proceso singular que forma y transforma al individuo, supone un proceso reflexivo que emerge del encuentro del sujeto con los otros, el Otro y consigo mismo. Es Dewey (1945:21,37) quien establece una importante distinción entre las experiencias "vividas" y las "construidas" mediante la noción de "*continuidad experiencial*". Para él toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia. Las primeras constituyen vivencias que parecieran no tener mayor conexión entre sí, las segundas, afirma Dewey, conllevan una elaboración, un proceso reflexivo que hace posible el fenómeno de "*continuidad experiencial*". Esto significa que las experiencias vividas logran retomar elementos de la experiencia previa y modifican de algún modo las actitudes, deseos, propósitos de las ulteriores. Este sentido de la experiencia, como fuerza en movimiento, pone en juego la capacidad reflexiva de los sujetos sobre sus propias acciones. En la educación el reto consiste en lograr que la experiencia educativa de los jóvenes se inscriba en un proceso de "*continuidad experiencial*", que promueva el interés por el aprendizaje. La escuela tiene sentido en tanto aparezca como un deseo de crecimiento, de acuerdo con Remedi (1992), y esto sólo es posible cuando se la relaciona con el hábito activo, no con la rutina.

Para Mèlich (Idem., p. 79), el proceso subjetivo implica la realización de un trayecto hacia afuera en el que "uno se encuentra a sí mismo en la medida en que se encuentra respondiendo a otro, en la medida en que es responsable de otro y tiene cuidado de él." Esto

lleva al autor a señalar que la experiencia, “es inseparable de la exterioridad y, por tanto, de la ética.”

La formación es una noción vinculada con la experiencia. Durante la formación, entendida como *trayecto de vida* (Ferry, 1999:50-52, 2004:96-98), los estudiantes desarrollan experiencias “de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo”, de “hacer un trabajo de sí mismo sobre sí mismo”. Esta noción se distingue de la formación acotada a la acción de la institución escolar. En el *recorrido de vida*, las acciones educativas constituyen medios para la formación del individuo, pero no son los únicos, lo son entre otros. En la formación como *trayecto de vida* la propia acción del sujeto que se forma tiene un papel central.³⁸

La formación es un proceso complejo que pone en juego la adquisición de diversas habilidades, competencias y actitudes, consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrarse con la gente, desarrollar capacidades de razonamiento y enriquecer las imágenes que se tienen del mundo. Formarse es “objetivarse y subjetivarse” mediante un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos. Es un movimiento en el cual se descubren las propias capacidades, se construyen experiencias y se reconstruye la identidad.

Este trabajo de formación de sí, de auto-formación, no ocurre en el vacío ni resulta de un acto aislado de la voluntad individual. Se da a través de las interacciones sociales, en el vínculo que los jóvenes establecen con los otros, en los procesos de identificación y diferenciación que tienen lugar en esas interacciones. “Se descubre el mundo a través de su actuación directa en él”, señala Gimeno Sacristán (1999: 64), recordando a Piaget.

La cultura experiencial está centrada "en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas" (Remedi 2004: 27). De

³⁸ Los quebequenses en lugar de emplear los términos “dar” y “recibir”, “formador” y “formado”, prefieren hablar de “los que se forman”, “los que se educan”, frases que evocan la acción reflexiva de los sujetos sobre

acuerdo con Castañeda (2009: 18) “las experiencias se llevan a cabo en la subjetivación, entendida como retorno sobre sí mismo, como capacidad de autoformarse, en las relaciones e interacciones dentro de una cultura dada, en la que se transmite un cierto repertorio de modos de experiencia de sí”. Estas experiencias de subjetivación inciden y transforman diferentes dimensiones del *habitus* que “devienen en una actitud, un comportamiento y un posicionamiento como persona”.³⁹

Para lograr una aproximación a los modos en que los estudiantes se apropian de la cultura institucional, es importante observar las *prácticas sociales* (Giddens, 1998) que se despliegan en el suceder cotidiano de la institución, descubrir el sentido de las relaciones que los estudiantes establecen con los pares, los profesores, los contenidos de la carrera y el futuro ejercicio de la profesión. Indagar en las prácticas sociales permite comprender cómo los estudiantes se van adentrando en los procesos de socialización y la relación que esto guarda con desempeños posteriores.

Gerholm (1985) habla sobre la importancia del conocimiento práctico (tácito) en los procesos de socialización⁴⁰. Señala que cualquier persona que ingrese a un nuevo grupo con la intención de convertirse en un miembro competente, debe aprender a cumplir con las normas culturales fundamentales de aquél. Para desempeñarse con soltura entre profesores, compañeros y personal de la institución, el estudiante necesita una cantidad considerable de conocimientos prácticos. Estos son adquiridos lentamente a través de la interacción social, sin que nadie haga un esfuerzo deliberado por enseñarle al recién llegado las reglas del juego. No cumplir con estas normas implícitas afecta la posición del alumno en el grupo.

sí y “para sí.” Ver G. Ferry. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1999, pp.52-53.

³⁹ El *habitus*, señala Giménez, “tiene un carácter multidimensional: es a la vez *eidos* (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), *ethos* (disposiciones morales), *hexis* (registro de posturas y gestos) y *aisthesis* (gusto, disposición estética). El *habitus* engloba tanto el plano cognoscitivo, como el axiológico y el práctico, superando así las distinciones de la psicología tradicional entre lo intelectual, lo afectivo y lo corporal. Ver Gilberto Giménez, (s/f), *La sociología de Pierre Bourdieu*, documento electrónico <http://www.paginas.prodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>

⁴⁰ T. Gerholm. On tactic knowledge in academia. En Gustavson, L. (comp.) *On Communication: No. 3* Linköping: University of Linköping, Department of Communication Studies, 1985. Citado por Becher, T.,

Los estudiantes, además de ser portavoces privilegiados de lo que ocurre en la escuela, son agentes centrales para dar cuenta de las experiencias que han sido relevantes, de los logros, dificultades y retos encontrados durante su recorrido. Las representaciones que tienen de sí mismos y de las relaciones con sus compañeros, la institución, los profesores y la carrera, son un material de gran valor para la investigación.⁴¹ El conocimiento de las experiencias y aprendizajes que los estudiantes construyen en los ambientes escolares es importante para comprender los modos que tienen de habitar el espacio y tiempo institucional, de re-significarlo y de dar sentido a sus propias trayectorias.

De acuerdo con Ferry (1999: 74), los dispositivos de formación pueden visualizarse a través de las experiencias que proporcionan a los estudiantes de manera más o menos deliberada. En la cultura del establecimiento —con sus normas, rituales, folklore, figuras legendarias, clima de participación o de evasión, su hermetismo o permeabilidad— se pueden advertir los trazos que “contribuyen de manera más decisiva a la formación de la personalidad profesional”.

Como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999: 152), “para comprender el currículum desde la perspectiva del que aprende conviene entenderlo como el compendio de toda la experiencia que el alumno tiene en los ambientes escolares”: aprende conocimientos, habilidades, comportamientos. Aprende a sentir, adaptarse, a sobrevivir, a pensar, a valorar, a respetar, etcétera.

Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. México: Gedisa Editorial, 2001, p. 45

⁴¹ C. Shaw destaca el valor de la “propia historia”, en la investigación que lleva a cabo se trata de la historia de un niño delincuente. Considera que la “propia historia”, “es de una importancia primaria, así como un dispositivo para averiguar las actitudes personales, sentimientos, e intereses”, de los involucrados. Muestra cómo el niño “concibe su rol en relación con otras personas y las interpretaciones que produce de las situaciones en las cuales vive.” C. Shaw, *The Jack-Roller: A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago: The University of Chicago Press, 1966, p. 4 [1st ed. 1930].

Desde la perspectiva del currículum vivido es posible aproximarse al tipo de experiencias que los sujetos construyen en la cultura de una institución educativa particular. El “*currículum como proceso*” (Stenhouse, 1991:26) no centra la mirada en la intención o prescripción, sino en aquello que acontece en situaciones reales.

En un estudio clásico sobre la vida en las aulas, Jackson (1975:50-51) introduce el concepto de “*currículum oculto*” para explorar las relaciones manifiestas y latentes en torno a tres registros centrales: el grupo, las evaluaciones y la autoridad. Destaca la importancia que tiene la noción de poder en las relaciones que se construyen en las aulas, tanto de los profesores con los estudiantes, como de éstos con sus propios pares y revela sus asimetrías. Explora la forma en que se encuentran interrelacionadas la parte oficial del currículum, que con frecuencia es la que más atención recibe en los estudios, y la parte oculta del mismo.

Otra dimensión del *currículum oculto* que interesa tomar en cuenta está relacionada con el tipo de exigencias a que es sometida la experiencia. Hay circunstancias en las cuales las obligaciones impuestas por el *currículum oculto* a los estudiantes “son tan importantes o más para ellos, para su supervivencia y éxito en la escuela que las del programa oficial o explícito” Eggleston (1980). Y con frecuencia, dichas obligaciones “lo son también para los mismos profesores.”

En el trabajo también hay un desplazamiento de la mirada más allá del aula. Como comentan Delamont, S., y Hamilton, D. (1978:29) “contemplar el aula como una unidad social por derecho propio, sólo muy difícilmente puede ser considerada como autosuficiente. Un adecuado estudio del aula debe admitir y tener en cuenta los aspectos tanto internos como externos de la vida en el aula.”

El aprendizaje ocurre todo el tiempo, en diferentes contextos, “es inseparable de la práctica social” (Lave y Wenger 2003). Las fuentes que lo estructuran provienen de una variedad de fuentes y “no solamente de la actividad pedagógica”. De este modo, “localizar” el aprendizaje en las interacciones del salón de clase no es un sustituto adecuado para una

teoría acerca de la relación que la escolarización, como sistema de actividades, tiene con el aprender. Es la práctica en y de la comunidad la que crea el 'currículum' potencial en el sentido más amplio.

En la institución como espacio de socialización participan estudiantes de diferentes edades, condiciones, trayectorias y expectativas. Al lado de la dimensión juvenil se expresan otras relacionadas con la condición de género, el trabajo, la familia, etc. El recorrido por la educación superior es un tiempo particular del *trayecto de vida* donde la autonomía e independencia son valores a conquistar, y lo son de manera especial para un buen número de jóvenes cuya condición de estudiantes finaliza a la par de la licenciatura debido a que pocos continúan hacia el posgrado.

El interés de la investigación está puesto en la condición de los jóvenes como estudiantes. El foco de la investigación está centrado en las experiencias vinculadas con el logro académico. No se omite la importancia de lo juvenil, pero también se reconoce que en la educación superior, junto con los jóvenes, hay un sector no menos importante de estudiantes adultos para los cuales el espacio-tiempo institucional adquiere otros significados.

¿Por qué es tan elevado el abandono de estudios en los primeros tiempos? Esta pregunta estuvo presente en las reflexiones durante todo el proceso de investigación. La hipótesis que se sostiene en este trabajo es que el abandono de los estudios es especialmente crítico en los primeros semestres debido a la dificultad que representa para la mayoría de estudiantes adentrarse en procesos de socialización que desafían cotidianamente sus aprendizajes previos y que exigen de ellos un trabajo sistemático, pertinente y simultáneo, en tres planos de acción: el social, el cultural y el académico, sin estar preparados para ello y, con frecuencia, sin contar con las fuentes institucionales de apoyo que apuntalen la experiencia formativa en el nuevo ambiente.

Son pocos los estudiantes que disponen de los *habitus* para desempeñarse en esos tres planos de acción. La mayoría, primera generación en el seno familiar que accede a los estudios superiores, está poco familiarizada con la cultura del nuevo medio, para salir adelante dependen de manera importante de los recursos y apoyos que provienen de la institución, de la capacidad de ésta para generar los ambientes propicios para el aprendizaje y para atender las necesidades de estudiantes que mantienen grados de distancia diferentes respecto de la cultura institucional.

Lo anterior no significa que el estudiante que se haya desempeñado adecuadamente en esos tres planos de acción en los primeros tiempos tenga asegurado el avance y terminación en la carrera. Se ha vuelto un lugar común hablar del “oficio de estudiante”, en una lógica en la cual se ha enfatizado la noción de afiliación a la cultura de la institución, como si el estudiante que muestra haber aprendido las reglas —hecho con frecuencia traducido como aprendizaje de las disposiciones reglamentarias que dominan la vida institucional—, por ese sólo hecho tuviera aseguradas sus posibilidades de éxito. La afiliación en el terreno intelectual, aunque se reconoce en diferentes modelos, es un plano poco atendido analíticamente, con frecuencia queda subsumido en una afiliación que se define por el “aprendizaje de las reglas”.

Lo que se sostiene en el presente trabajo es que desde su incursión en la educación superior, los estudiantes se ven desafiados a construir, en diversos planos y con diverso grado de dificultad, las condiciones de su propia autonomía. En los primeros tiempos, la socialización se despliega con intensidad en los tres planos mencionados. Conforme avanzan en la carrera, se observan algunos desplazamientos en la fuerza expresiva de los mismos: las relaciones sociales ya se han construido y tienden a ser fortalecidas; se han identificado algunas reglas institucionales, aunque no todas, y el nuevo ciclo representa nuevos contenidos que se deben aprender. Es un tiempo en el cual la socialización conlleva un importante trabajo en los planos cultural y en el de los contenidos de la carrera. En los últimos semestres, el estudiante no sólo reconoce las normas y valores que rigen la vida institucional, ha aprendido a jugar con ellas e incluso ha desarrollado capacidades para

criticarlas. Es el periodo previo a la salida al mercado laboral. La socialización continúa, sólo que en esta etapa el esfuerzo de los estudiantes se centra en el plano de los contenidos y de su potencial uso. Es un tiempo donde la reflexión sobre la utilidad del conocimiento adquirido se hace más patente.

Aspectos metodológicos

Carácter de la investigación

La investigación es de carácter interpretativo. Descansa en un trabajo de observación etnográfica, entrevistas a profundidad, encuestas y análisis de fuentes de información locales. Se complementa con análisis cuantitativo en el desarrollo de ciertos temas.

En la observación, registro y análisis que caracterizan el trabajo etnográfico, se ha buscado recuperar lo “dicho” (Geertz, 1987:24, 28) por los informantes, principalmente estudiantes. Lo que interesa no es la conducta humana en sí (lo ontológico) sino el sentido y valor que expresa (lo simbólico) desde su propia cultura. En este ejercicio de interpretación se ha buscado aprehender y mostrar la significación de los eventos cotidianos que hacen a los mundos de vida de los estudiantes, y más específicamente, a su mundo como estudiantes, analizando con especial interés las representaciones que sobre sus propias experiencias elaboran en los grupos en los que participan.

El diseño de la investigación es flexible, tiene como característica su “*enfoque progresivo*” (Pérez Gómez, 1998: 71). “En el proceso de investigación se van produciendo sucesivas concreciones en el análisis y focalización”. Se trabaja en función de la significación que van adquiriendo diferentes elementos, dimensiones y procesos, y a partir de las configuraciones que van emergiendo del análisis de los datos empíricos.

La elección del lugar

El lugar elegido para estudiar los procesos de construcción de experiencia de los estudiantes es el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), institución ubicada en el Estado de México, en los límites con el Distrito Federal.

En la elección se consideró que fuera una institución orientada a la formación de recursos en carreras de corte tecnológico. Una vieja aspiración del sistema de educación superior es lograr orientar la demanda hacia carreras promotoras del desarrollo científico y tecnológico del país. Desde el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), a mediados de los setenta, dicho propósito ha sido reiterado una y otra vez en los Programas Nacionales de Educación.

También se buscó que fuera una de las jóvenes instituciones tecnológicas estatales sobre las que se proyecta hacer descansar el crecimiento de la matrícula. Como parte del proceso de modernización y descentralización educativa de los años noventa, en los estados surgieron nuevas instituciones denominadas genéricamente Organismos Descentralizados de los Estados (ODEs). Bajo esta figura surgieron, entre otros, los Institutos Tecnológicos Descentralizados y las Universidades Tecnológicas. En relación con este trabajo, se consideró importante explorar la forma en que tales instituciones están llevando a cabo su tarea básica ya que la expansión futura del sistema se proyecta por la vía de las instituciones descentralizadas.

Por un asunto de factibilidad, se eligió una institución en los límites del Área Metropolitana de la Ciudad de México (AMCM). Debido a los lugares donde se establecen las instituciones descentralizadas, con frecuencia atraen a estudiantes de sectores sociales desfavorecidos, muchos de ellos primera generación en acceder a la educación superior y con mayores dificultades para desempeñarse en los estudios. Se consideró que el análisis de los procesos de socialización en los que se adentran estos jóvenes aportaría elementos para la comprensión de lo que ocurre en otras instituciones que atienden a poblaciones similares.

El acceso al lugar

Taylor y Bogdan (1990: 36) comentan que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”. Tales escenarios, sin embargo, rara vez se presentan.

La negociación del acceso al Tecnológico fue un proceso difícil y prolongado. Desde principios de 2005 estuve haciendo diversas gestiones y no fue sino hasta diciembre del mismo año cuando fue posible iniciar el trabajo de campo. Fue un recorrido en el que toqué la misma puerta varias veces, otras puertas y ninguna respuesta favorable. En cada ocasión, detrás de un trato amable me encontraba con “*porteros*” que prometían una pronta respuesta que no llegaba, que quedaba suspendida en alguna parte. En este proceso, solicité a otras personas su mediación a fin de hacer progresar las gestiones, pero los resultados eran similares.

De todos los apoyos solicitados, ninguno prosperaba. El tiempo corría. No lograba acceder al campo. Todo parecía indicar que debía elegir un nuevo lugar. Me resistía a darme por vencida. Decidí entonces presentarme en la Dirección de Institutos Tecnológicos Descentralizados para solicitar una entrevista con el director, era mi última opción. Me parecía que si no lograba convencerlo de la importancia del proyecto y, de manera especial, del valor de hacer una investigación en una institución tecnológica, sector poco atendido por la investigación educativa, no habría más que hacer y tendría que elegir otro lugar.

Fue un día de suerte. Salí de la dirección con una carta en la mano. Me presenté en el Tecnológico el primero de diciembre de 2005. La carta estaba dirigida al director de la institución. Le solicitaba que me brindara apoyo para la investigación que me proponía realizar. Cuando llegué a la oficina de la Dirección a entregar la carta, en el momento que estampaban el sello de recibido en la copia que llevaba, les dije que esperaría ahí mismo la

respuesta, quería evitar a toda costa que mi gestión se esfumara en una entrega de mensajería. Fue así como inicié el trabajo de campo. Ese mismo día pude hacer mi primer recorrido por la institución.

Desde que logré el acceso a la institución y durante todo el trabajo de campo tuve presente que debía cuidar mis desplazamientos por la institución si quería permanecer. La negociación del acceso no había sido sencilla, incluso me parecía que había sido resultado del despliegue de recursos de autoridad dentro de una estructura donde las jerarquías pesan.

Recordaba las recomendaciones de Taylor y Bogdan sobre el trabajo en campo. En las presentaciones explicaba en términos generales de qué se trataba el proyecto, respondía lo mejor que podía a las preguntas, pero también hacía lo posible por no entrar en demasiados detalles. No hablaba, por ejemplo, del tipo de notas que tomaría, ni de mis reflexiones sobre la información que iba encontrando, aún cuando del otro lado percibía interés y curiosidad. Era una forma inicial de establecer distancia respecto de lo que pudiera esperarse de mi presencia en el lugar.

Comprendía que haber negociado el acceso formal a la institución no se traducía en haber negociado el acceso a los diferentes espacios, capas, procesos y sujetos que la habitan. A mi paso encontraba personas amables, con mucha disposición, pero de las cuales no dependía el acceso a otros ámbitos de la organización. Gestioné, por ejemplo, el acceso a la Dirección Académica de la cual depende el acceso a las Divisiones y a los profesores de las diferentes áreas. Lo hice tomando en cuenta las líneas de autoridad que no podía eludir dadas las lógicas jerárquicas del lugar. No hubo resultados positivos. Me encontraba ante una institución “de penetración difícil” (Taylor y Bogdan, 1990) donde el mensaje implícito era “trabaje con aquello a lo que pueda acceder” y, si es posible, “no se haga tan visible”. Quedaba claro que había llegado a la institución por arte de oficio, y aunque en ese sentido no había entrado por la puerta trasera, la realidad es que tenía que empezar a desplazarme desde ahí para acceder a los planos que me interesaban.

Desde las primeras incursiones en la institución, varias situaciones llamaron mi atención. Había ganado el acceso formal, lo cual representaba un gran avance, pero eso no significaba que había logrado acceder a los procesos que dominaban la vida cotidiana. Después de un tiempo aprendí que las dificultades de entrar al lugar tenían, a pesar de todo, algunas ventajas. Recordaba lo señalado por Hammersley y Atkinson (1994) en el sentido de que la observación y reflexión sobre los obstáculos que encontraba en el camino de acceso, al igual que la búsqueda de medios para sortearlos, aportaban valiosa información y, sobre todo, ofrecían indicios sobre la organización social del lugar. Me paseaba por los espacios abiertos de la institución, aquellos donde no había puertas que me franquearan el paso.

Después de negociar el acceso a la institución el siguiente reto fue aprender a negociar el acceso con cada entrevistado y a distanciarme de los “porteros”. En los inicios del trabajo, una de las primeras entrevistas que realicé fue a instancias del personal de la institución. No fui yo quien salió a buscar al entrevistado, éste me fue asignado. La situación me puso en alerta respecto de la estrategia que debía emplear para poder realizar las entrevistas sin exponerme a las “sugerencias” del personal y, de manera primordial, sin exponer a los informantes con quienes deseaba generar un vínculo de confianza, a la supervisión de los “porteros”. Necesitaba evitar se me asociara con las autoridades de la institución⁴². Era esta distancia y no sólo una promesa de confidencialidad lo que daría certezas a los entrevistados sobre el uso de la información proporcionada.

Cuando llegaba a la institución, después de registrarme en la entrada, iba a donde estaban los estudiantes: afuera de los edificios, en los auditorios, canchas, corredores, palapas, cafeterías, afuera de los salones, incluso en los salones, en los recesos, siempre que no fuera tan visible mi presencia para el personal de la institución. Negociaba con ellos las entrevistas, les explicaba de qué se trataba el proyecto, respondía a sus preguntas, una vez

⁴² “Muchas organizaciones se caracterizan por la tensión, si no por el conflicto, entre los niveles superior e inferior de la jerarquía. Si a los investigadores les interesa estudiar a personas de los niveles inferiores, no deben aparecer como colaborando con porteros y funcionarios, o flanqueándolos”. Ver. S. J. Taylor y R. Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1990, p. 39.

que accedían, les pedía su autorización para grabar las conversaciones, asegurándoles el uso confidencial sobre la información. Ninguno me pidió que no grabara.

Una vez que iniciaba la entrevista, procuraba colocar la grabadora en un lugar discreto. Trataba de evitar situaciones que llamaran la atención de quienes transitaban por el lugar, especialmente de los vigilantes. Había ocasiones, como en la cafetería principal, en que los mismos estudiantes revelaban la presencia de algún profesor o autoridad. Se advertía en el cambio de ritmo en la conversación o porque lo comentaban abiertamente. En estos casos procuraba dar un giro al sentido de la conversación y más tarde me desplazaba discretamente hacia otros lugares.

El corpus de la investigación

El corpus de la esta investigación está conformado por:

- Observaciones etnográficas (entre diciembre de 2005 y septiembre de 2006)
- Entrevistas a profundidad con estudiantes de diferentes semestres y carreras
- Entrevistas a profundidad con personal de la institución
- Una pequeña encuesta a estudiantes de dos grupos
- Diversas fuentes locales: Informes de actividades institucionales; información estadística y reglamentos de diverso orden (institucional, municipal, estatal, federal) relacionados con el funcionamiento de la institución; materiales de divulgación institucional (*La Gaceta del TESE*, *Tecnocultura*) y notas periodísticas relacionadas con la actividad del municipio de Ecatepec y con el Tecnológico.

En los primeros trazos de esta investigación pretendía hacer el seguimiento de una cohorte, me interesaba analizar longitudinalmente los momentos de inflexión en las trayectorias de los miembros de una generación. Ello suponía plantear una investigación de largo plazo que

no era posible sostener. Había que pensar en una estrategia que, sin perder de vista el objetivo, permitiera en el corto plazo conocer las experiencias que los estudiantes construyen en su recorrido por la educación superior. Una importante decisión metodológica consistió en entrevistar a estudiantes de diferentes semestres y carreras. No era un estudio longitudinal, pero ofrecía un amplio panorama sobre las experiencias de los estudiantes en tiempos distintos de sus trayectos y permitía observar algunas similitudes y diferencias entre carreras. En total se efectuaron 25 entrevistas: 16 a estudiantes y 9 a personal de diversas áreas de la institución.

Había una guía de entrevista que contenía los temas a tratar (ver anexo 1). Las entrevistas fueron planteadas de manera flexible y dinámica. La idea era partir del modo en que los estudiantes “ven, clasifican y experimentan el mundo” (Taylor y Bogdan, 1990: 114). Al inicio de la entrevista les solicitaba algunos datos generales (edad, carrera, semestre, bachillerato de procedencia) y enseguida les pedía que me platicaran cómo había sido el proceso que los llevó a elegir estudiar en el Tecnológico y en la carrera que cursaban.

Durante la plática tenía en mente los temas sobre los que interesaba indagar, constituían el marco detrás de la entrevista. Sin embargo, no había una secuencia para abordarlos. Era el ritmo “natural” de la conversación el que me daba la pauta para modular la entrevista a partir de la significación de ciertos tópicos para los propios entrevistados, y era este ritmo el que también pautaba la necesidad de apertura hacia elementos nuevos.

La elección de posibles entrevistados, en las condiciones en que había logrado el acceso a la institución era al “azar”, pero sólo hasta cierto punto. Durante las observaciones de campo fui re-conociendo las áreas en las que solían ubicarse estudiantes de determinada carrera, los lugares donde solía haber una mayor concentración de estudiantes de los primeros semestres y, por referencia de otros estudiantes, las zonas donde podía ubicar a estudiantes de semestres avanzados. Pero además, porque charlaba con los estudiantes antes de solicitarles una entrevista.

Las entrevistas realizadas abarcaron a estudiantes de diferentes semestres de seis carreras (ver anexo 2). Se realizaron ocho entrevistas individuales y ocho colectivas. De éstas últimas, tres entrevistas fueron con dos estudiantes en cada ocasión; una entrevista con tres estudiantes; una con cuatro; una con cinco y dos entrevistas con grupos más numerosos. El total de estudiantes que participaron fueron 42.

Es importante destacar la riqueza en la información obtenida en los diferentes tipos de entrevistas. En las individuales fue posible adentrarse en elementos biográficos que en otro tipo de entrevistas difícilmente pueden abordarse. Fue posible establecer prolongados diálogos con informantes clave (Goetz y Le Compte, 1988: 134), con estudiantes reflexivos que aportaron valiosa información sobre los procesos de subjetivación de la experiencia y sobre aspectos particulares de la cultura de la institución. Las entrevistas colectivas, por su parte, mostraron diferentes modos y grados de construcción grupal. En éstas fue posible indagar cuáles son las representaciones colectivas que los estudiantes elaboran sobre sus prácticas socioculturales y académicas, y sobre la forma en que se articulan en la institución. A fin de mantener en el anonimato a nuestros informantes, se generó un código para identificar las entrevistas en las citas textuales. (Ver anexo 4)

Como parte necesaria del ejercicio de investigación, también se realizaron entrevistas a otros miembros de la institución. Estas aportaron elementos para contrastar, complementar y triangular la información obtenida en las entrevistas con los estudiantes.

Una encuesta aplicada a dos grupos de estudiantes, 40 en el turno matutino y 24 en el vespertino (ver anexo 3) permitió obtener valiosa información complementaria sobre diversos temas: formación en el bachillerato de procedencia, carreras e instituciones elegidas, carreras elegidas en primera y segunda opción en la institución; distancia entre la casa y el TESE; condición de trabajo, fuentes de apoyo, interrupción de estudios, antecedentes familiares, y actividades de diversión y entretenimiento en el tiempo libre.

En paralelo al desarrollo de las entrevistas, se revisaron diversas fuentes locales de información. Fueron un recurso de gran valor para la comprensión de las dinámicas institucionales.

Con todas las entrevistas y notas de campo transcritas e incorporadas a la base de datos del programa *Atlas ti, software* especialmente orientado al análisis cualitativo de datos, se llevó a cabo un primer “análisis especulativo” (Woods, 1987) que permitió empezar a identificar elementos y temas relevantes.

Se realizó una primera organización y clasificación de la información sobre la que fue necesario volver una y otra vez haciendo análisis más detallados, observando nuevas relaciones entre elementos, aprehendiendo significados importantes entre líneas, etc. En este continuo análisis del material fueron emergiendo las principales configuraciones y categorías que permitieron perfilar una estructura analítica para dar cuenta de las experiencias significativas de los estudiantes en diferentes momentos de sus recorridos.

Antes de adentrarnos en estas experiencias, es importante mostrar algunos elementos del lugar donde se encuentra enclavada la institución.

Capítulo 2

Una opción educativa para el municipio más poblado del país

En este capítulo se explora la importancia que tiene la creación de una institución tecnológica de educación superior en un contexto sociodemográfico complejo, de muy alta densidad demográfica, con bajos niveles de ocupación de la población económicamente activa, incorporación temprana de los jóvenes al trabajo asalariado en fábricas o a la actividad comercial, bajos niveles de ingreso en las familias, bajos índices de escolaridad, entre otros elementos.

El Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, mejor conocido por sus estudiantes como “TESE”, es una institución joven que inicia actividades en 1990. Es la primera institución de carácter descentralizado de los gobiernos de los estados que se crea en el país al amparo de la política descentralizadora impulsada por el gobierno federal en los años noventa del siglo pasado. Bajo esta figura surgen instituciones de diverso tipo: tecnológicos de estudios superiores que ofrecen licenciaturas y en algunos casos posgrados; universidades tecnológicas que ofrecen estudios de nivel técnico superior universitario, a cursarse en dos años después del bachillerato; universidades estatales, interculturales y politécnicas.

Ecatepec y Nezahualcóyotl, municipios del Estado de México, son los primeros que ven surgir este tipo de instituciones. El primero con la creación del TESE y el segundo con la creación de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTNeza) en 1991. Actualmente el Estado de México cuenta con catorce institutos tecnológicos descentralizados del Gobierno del Estado, cinco universidades tecnológicas, también descentralizadas, una universidad intercultural, una Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE) y una politécnica.

La creación del TESE en Ecatepec de Morelos⁴³, Estado de México, constituye un hecho significativo para los habitantes del municipio más poblado del país (1,622 697 habitantes)⁴⁴ después del de Guadalajara.

¿Cómo es el municipio donde emerge el TESE?



Desde los años cincuenta del siglo pasado, Ecatepec de Morelos ha sido lugar de amplias corrientes migratorias. Se estima que dos terceras partes de la población que ha emigrado a dicho municipio se ha desplazado desde el Distrito Federal y un 26% de otras entidades⁴⁵. Ecatepec se ubica al noreste del Valle de México, colinda con la Delegación Gustavo A. Madero y con municipios industriales y altamente urbanizados como Tlalnepantla, Nezahualcóyotl y Naucalpan, los cuales forman parte del Área Metropolitana de la Ciudad de México y son considerados entre los 20 más poblados del país⁴⁶, junto con el de Toluca, también del Estado de México.

Ecatepec es un municipio urbanizado casi en su totalidad (97.4%), con una altísima densidad de población: 10,435 habitantes por km²; el promedio estatal es de 529.4 habitantes por km². Muchos de sus residentes se desplazan diariamente a lugares de trabajo en el Distrito Federal o en zonas fabriles del propio municipio o de municipios aledaños⁴⁷. Este continuo movimiento de población ha



⁴³ Nombre oficial asignado al municipio en honor de José María Morelos, héroe de la guerra de independencia que fue fusilado en la cabecera municipal de Ecatepec, en San Cristóbal.

⁴⁴ INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

⁴⁵ Información obtenida de la página electrónica del gobierno de Ecatepec. <http://www.ecatepec.gob.mx>

⁴⁶ Ver Sistemas de información municipal: “Los municipios con mayor y menor población en México”, <http://www.e-local.gob.mx>

⁴⁷ El Área Metropolitana de la Ciudad de México (AMCM) tiene una población de aproximadamente 18.4 millones de personas; comprende 16 delegaciones que pertenecen al Distrito Federal (DF), 58 municipios del Estado de México y uno del Estado de Hidalgo (OCDE, 2004)

llevado a considerar que la población real de Ecatepec sobrepasa los tres millones de personas (TESE, 2003c:9)⁴⁸

En la década de los cuarenta del siglo pasado inicia la industrialización del Estado de México. En Ecatepec de Morelos son instaladas varias industrias. La actividad económica del municipio está principalmente orientada al desarrollo de la micro y pequeña empresa. La población ocupada se ubica principalmente en la industria manufacturera (23%) y el comercio (22.4%) En el sector servicios, que comprende empresas de muy diversa actividad y tamaño, se ubica el 29% de los trabajadores. Además de quienes trabajan por cuenta propia en pequeños comercios, hay un importante sector, difícil de cuantificar, que trabaja en el comercio informal.

Ecatepec cuenta con aproximadamente 25,000 micro, pequeñas, medianas y grandes empresas formalmente establecidas (TESE, 2003c)⁴⁹. En las principales arterias del municipio se pueden observar los comercios: muebles, textiles, abarrotes, calzado, muebles, aparatos electrodomésticos y electrónicos, refaccionarias, materiales de construcción, farmacias, tiendas de ropa, ópticas, ferreterías, laboratorios clínicos, salones de belleza, etc.

De acuerdo con los estudiosos del espacio urbano en el ex Vaso del Lago de Texcoco (Espinosa, 2005:105), fue el origen lineal del trazo urbano de Ecatepec y Nezahualcóyotl el que posibilitó la expansión comercial en las principales avenidas de ambos municipios. Con el cambio en el uso del suelo se dio una rápida expansión de las “cortinas metálicas, comercios y establecimientos de servicios”: de 6,207 establecimientos que había en 1980, se pasó a 25,668 en 1999.

⁴⁸ Este señalamiento se hace en diversas fuentes. Al respecto, llama la atención la cifra de 2'423,117 que se reportan para Ecatepec en las estadísticas sobre “población de 15 años y más según nivel de estudios”, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

⁴⁹ En 2005 una delegación china visitó el municipio con fines de inversión. En el sector industrial se hablaba de 6,382 industrias (22% de las empresas del país) Ver G. Sánchez, *Una delegación proveniente de China visitó el Municipio de Ecatepec con fines de inversión*, Grupo Reforma, 12 de Junio de 2005. Para conocer el tipo de empresas establecidas en Ecatepec ver: <http://www.siem.gob.mx/portalsiem/Mapa/>

Entre la Ciudad de México y varios municipios del Estado de México que forman parte del Área Metropolitana de la Ciudad de México (AMCM) hay un importante circuito económico vinculado con el comercio y los servicios. En algunas estaciones del Sistema de Transporte Colectivo (Metro), como la de San Lázaro, cercana al Centro Histórico de la Ciudad de México, un río humano desciende todas las mañanas, proveniente de la periferia. Algunos lo hacen para trabajar en algún punto de la ciudad y otros para abastecerse de productos comerciales en almacenes y tiendas del centro.

Ecatepec es un lugar de grandes contrastes. Tiene lugares donde crece el comercio de medianas y grandes proporciones, zonas habitacionales que revelan un alto nivel de ingresos; áreas de pequeños comercios en cuyos alrededores las viviendas, aunque de materiales permanentes, revelan condiciones menos favorables; y zonas caracterizadas por asentamientos irregulares —Sierra de Guadalupe, región de la Cañada, Ciudad Cuauhtémoc y La Presa, entre otras— donde el nivel de ingresos, salud, educación y empleo registran los índices más desalentadores.

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO), Ecatepec tiene un índice de marginación considerado “muy bajo”. Esto contrasta con el alto porcentaje de población desocupada, los bajos niveles de ingresos y los años promedio de estudios que se registran en el municipio. La diferencia obedece al factor empleado para establecer el índice de marginación. En su elaboración se toman en cuenta las características de los materiales y de los servicios de que dispone cada vivienda. En el municipio, la mayor parte de la población habita en casas independientes (80%), un 9% en viviendas en vecindad y 7% en departamentos. La mayoría de las viviendas es de materiales duraderos y sus ocupantes cuentan con los servicios básicos de energía eléctrica (99.6%), agua entubada (96%) y drenaje (99.3%). Sólo un 2.9% de la población habita en viviendas con piso de tierra. No obstante, el 46% de las viviendas registra algún grado de hacinamiento (INEGI, 2000).

El desempleo en el municipio es crítico. Sólo la mitad de la población económicamente activa (PEA) se encuentra *ocupada* (580 798): un 71.4% son obreros o

empleados en alguna empresa y 22.4% trabajadores por cuenta propia, por lo general en el comercio en pequeña escala. De la población económicamente *inactiva* (555 660): 31.2% son estudiantes de algún nivel educativo y 46.6% se dedica a los quehaceres del hogar. En esta franja se ubica un buen número de mujeres que trabaja en comercios de tipo familiar⁵⁰. Para los miles de desempleados que hay en Ecatepec, desde 2001 se realizan en el municipio ferias anuales de promoción del empleo. (Novelo Anaya, 2001)

El nivel de ingresos de la población de Ecatepec es bajo. Un 72.1% de quienes trabajan recibe máximo tres salarios mínimos (54.2% recibe máximo dos) En el extremo, sólo un 2% de quienes trabajan reciben más de diez salarios mínimos. En Naucalpan, el municipio con mayor nivel de ingresos del Estado de México, dicho sector alcanza el 7.1%

Ecatepec y el Tecnológico: algunas resonancias

El crecimiento acelerado del municipio y las condiciones de vida de sus habitantes han traído consigo problemas críticos señalados por los propios ecatepecenses (Rentería, 2005; TESE, 2003c:10). Entre estos se mencionan: crecimiento demográfico desmedido sin políticas para su atención, problemas de vialidad, falta de empleo, narcomenudeo, problemas de fármaco-dependencia, delincuencia, corrupción, escasez de agua o inundaciones en época de lluvias, proliferación de giros negros y rojos, asentamientos irregulares, contaminación de las aguas (el río de Los Remedios, el Canal de Sales y arroyos intermitentes) y del aire (por la industria química, gasera y alimenticia que se asienta en la zona). Algunos de estos problemas tienen resonancia en el TESE.

La inseguridad en diversos lugares de Ecatepec es un tema recurrente en las pláticas con los estudiantes y es un problema que se advierte de diversas maneras. Ecatepec y

⁵⁰ INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

Nezahualcóyotl registran los mayores índices de actos delictivos en el Estado de México y el principal delito en ambos municipios es el robo. (INEGI, 2004:541)

Otro problema que atraviesa la dinámica social en el municipio es el de la venta y consumo de drogas. Por información periodística se sabe que en la zona oriente del Estado de México, 10% de los jóvenes de 15 a 25 años enfrentan problemas relacionados con las adicciones (Dávila, Salinas, Chávez, y Ramón, 2003). De acuerdo con diagnósticos hechos por la asociación civil “Centros de Integración Juvenil (CIJ)”, Ecatepec, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla, Chalco, Chimalhuacán y Naucalpan registran los mayores índices de adicción en el estado. Ecatepec ocupa el primer lugar en la venta y consumo de enervantes⁵¹ mientras que Nezahualcóyotl registra un drástico aumento en la cifra de consumidores y en la preferencia por la cocaína (Ramón, 2002).

Uno de los entrevistado comenta que la drogadicción en el TESE fue un problema hasta hace pocos años, pues algunos jóvenes distribuían drogas en la institución. Para controlar dicha situación se aumentó la vigilancia interna y se establecieron acuerdos con los Centros de Integración Juvenil para realizar conferencias, pláticas grupales, talleres, a fin de informar a los estudiantes sobre los riesgos del consumo.

¿Cómo viven los estudiantes del TESE la relación adentro-afuera en relación con el tema de la inseguridad? Algunos estudiantes entrevistados comentan como algo cotidiano los problemas de asaltos en la calle o en los antros ubicados en los alrededores del Tecnológico, lugares a los que suelen ir los viernes, después de las actividades escolares. Unos viven esta situación como algo natural, incluso cuentan entre bromas y risas el susto de haber sido asaltados, describiendo con lujo de detalles la situación, en medio de gestos y

⁵¹ En 2003, el entonces presidente municipal de Ecatepec, Eruviel Avila Villegas (2003-2006), comentaba que en el municipio había 167 tienditas de distribución de droga. El Centro de Integración Juvenil (CIJ), por otra parte, señalaba que en Ecatepec existían 38 zonas de alto riesgo de consumo de droga, 20 de las cuales requerían atención prioritaria (Dávila et al., 2003). La incidencia de asaltos en determinadas rutas de combis y bases de taxis ha sido relacionada con la proximidad a las “ventanitas” donde se expende la droga, muchas de ellas conocidas y a veces denunciadas por los propios vecinos. Ver I. Dávila, J. Salinas, S. Chávez y R. Ramón, “Edomex, mercado más importante para venta de drogas al menudeo”. *La Jornada*, 21 de noviembre 2003.

movimientos que suscitan la hilaridad del grupo. Para otros, la inseguridad de afuera se vive con preocupación. En relación con el Tecnológico, esto ha contribuido a construir una imagen en la cual la institución es percibida como un lugar que ofrece seguridad frente a un entorno difícil, como lo revela el siguiente comentario:

Una vez que ponemos el pie dentro del tecnológico nos sentimos como seguros, no sé si es la misma inseguridad que hay en los alrededores, pero como que sentimos que aquí no nos van a asaltar, o vamos a estar por lo menos más tranquilos que si estuviéramos en la calle. [EDO-G1-M, LI, 8o. sem.]

Otro problema en Ecatepec que tiene resonancia en el TESE se relaciona con la escasez y contaminación del agua. La población no tiene suficiente dotación de agua potable y el nivel freático de los pozos continúa disminuyendo significativamente. El 80% del agua extraída del subsuelo del municipio se destina al Distrito Federal (TESE 2003c). El Río de los Remedios constituye el límite territorial de Ecatepec con el Distrito Federal y con Nezahualcóyotl. Este río se mezcla con las aguas del Gran Canal de Desagüe que provienen del Distrito Federal. Por el contenido de sustancias nocivas en las aguas residuales que van incorporándose en su trayecto, el río de Los Remedios presenta un alto grado de contaminación. El olor fétido se esparce a su paso por las zonas habitacionales. En el municipio se ubican las plantas de bombeo de aguas negras Gran Canal, Casa Colorada y La Sales⁵².

En época de secas hay gran aridez y tolvánicas que se extienden más allá del municipio, llevando partículas suspendidas hacia el Distrito Federal. En época de lluvias hay grandes inundaciones en diferentes zonas, el agua vuelve al viejo cauce que

⁵² El tema del agua ha sido objeto de atención desde la época prehispánica. En 1604 se construye un albarradón o dique-calzada de Ecatepec para resguardar a la ciudad de México de las inundaciones. En el siglo XVI se inician diversos proyectos para el desagüe de los lagos de la cuenca de México: Zumpango, Xaltocan, San Cristóbal, Xochimilco, Chalco y la zona lacustre. Al iniciarse el siglo XIX el problema del desagüe sigue sin resolverse, por lo que José de Iturrigaray y Alejandro de Humboldt proponen abrir un canal directo al lago de Texcoco [el Gran Canal]. En 1843 la marquesa Calderón de la Barca advierte que la deforestación, aunada a la salinidad, y el drenaje artificial romperían el equilibrio ecológico e hidráulico de la zona. En las décadas de 1850 y 1860 el ingeniero Francisco de Garay participó en el desagüe general de la cuenca de México a través del llamado Gran canal y del Túnel de Tequixquiac. Después de casi tres siglos de buscar opciones, son inauguradas por Porfirio Díaz las obras del desagüe, el 17 de marzo de 1900. (Gutiérrez Arzaluz, 2005)

históricamente tuvo el Lago salado de Texcoco. Llega hasta las tierras desecadas donde se produjeron los primeros asentamientos urbanos, tierras que habían sido señaladas como “inadecuadas para la urbanización” (Espinosa Castillo, 2005).⁵³

Los terrenos en los que se ubica el TESE eran llanos salitrosos en los que se jugaba fútbol llanero. Fotografías anteriores a la construcción muestran un lugar desolado por el que cruzaba una sola avenida, la Central (Av. Carlos Hank González). No había línea de Metro, sólo unos cuantos peseros y microbuses y, a lo lejos, unas cuantas casas aisladas de la ahora poblada colonia Estrella (TESE, 2003b). Cuando se construyó el Tecnológico, uno de los proyectos de la institución estaba relacionado con la cuestión ambiental. Se pretendía hacer de la institución un lugar agradable a la vista, espacioso y con vegetación. A la par que se desarrollaba la institución, se iniciaba un proyecto de forestación con el propósito de cambiar la fisonomía del lugar. Ha sido un proceso lento debido a la salinidad del suelo, al clima y altura del lugar. Sólo unas cuantas especies de plantas y árboles han podido crecer. Actualmente, los resultados del esfuerzo se aprecian en sus hermosos jardines, donde florecen girasoles, margaritas, rosas, y crecen árboles como el eucalipto, cedro blanco, higo y araucaria, entre otros.

Para quienes impulsaron el proyecto, el verde de los jardines representa terreno ganado a un suelo salitroso y proyecta una imagen que es destacada por la propia institución: "es sorprendente cuando desde el puente peatonal, cercano a la institución, se observa el follaje de los árboles y pastos verdes que cubren el área que alguna vez inspirara sensación de vacío" (TESE, 2003b).

⁵³ El área metropolitana de la ciudad de México se expandió a partir de los años treinta del siglo pasado siguiendo una dinámica de círculos concéntricos. Los primeros asentamientos en el Estado de México ocurrieron en Chimalhuacán, La Paz y Ecatepec, que actualmente pertenecen al municipio de Nezahualcóyotl. En 1954 el ex Vaso de Texcoco contaba con 40 mil habitantes asentados en tierras ganadas al lago. En 1959, había 33 colonias que sólo tenían un poco de agua y ningún otro servicio. En 1960 la Federación de Colonos del ex-Vaso de Texcoco solicitó al gobierno del estado la separación de Nezahualcóyotl respecto de Chimalhuacán, municipio al que pertenecía, y pidió que se le reconociera como municipio autónomo, lo cual logró en 1963. De 1969 a 1975, en el gobierno de Carlos Hank González, la zona experimentó un rápido crecimiento, con el inicio de un programa de regularización y con la introducción de diversos servicios: agua potable, alcantarillado, pavimentación, etc. (Gutiérrez Arzaluz, 2005; Muñoz López y Borja García, 2005)

Este trabajo de re-forestación es un compromiso asumido por la institución. El Tecnológico se ha involucrado en diversas campañas cuyo propósito es revertir el proceso de desertificación en el ex vaso del Lago de Texcoco (TESE, 2004b). Son proyectos de gran trascendencia impulsados por diversos organismos nacionales e internacionales. El primero fue la creación de lagos artificiales por el ingeniero Nabor Carrillo. Actualmente se promueve un nuevo proyecto de reforestación en la zona del ex vaso del Lago de Texcoco en el que participan miembros de la Corte Internacional de Arbitraje Ambiental. Es un proyecto que destaca la importancia ecológica de la zona para todo el Valle de México, “y probablemente para todo el sistema de cuencas que interrelacionan con el sistema del agua”. Como se ha señalado en algunos estudios (Carabias et al., 2007: 591), “el antiguo Lago de Texcoco era el humedal más importante en la Cuenca de México”⁵⁴

La creación del Tecnológico impulsa un rápido desarrollo de los servicios en la zona. Mejoran las vías de comunicación, y con ello las condiciones para extender el servicio de transporte público, el comercio y las áreas habitacionales. La demanda de los pobladores para que el Sistema de Transporte Colectivo Metro llegara a diversos municipios del Estado de México se ve cristalizada en la construcción de la línea "B" del Metro, que abarca 23.7 kms. y 21 estaciones, de “Buenavista” (Ciudad de México) a “Ciudad Azteca” (Estado de México). El trabajo se realiza en dos tramos. El primero, de “Buenavista” a “Villa de Aragón”, se inaugura en 1999. El segundo, de “Nezahualcóyotl” a “Ciudad Azteca”, se inaugura en noviembre de 2000. Al mismo tiempo, se renueva la carpeta asfáltica sobre la Avenida Central, convirtiéndola en una amplia vía conectada a otras importantes arterias que comunican con el Distrito Federal y con municipios del Estado de México.

⁵⁴ En 2007 se difundió *El Atlas de Riesgos de la Ciudad de México*, que arroja los resultados de estudios realizados por ingenieros del IPN. En el mismo se dan a conocer las zonas de mayor vulnerabilidad, los tipos de suelo y su relación con la explotación de los mantos acuíferos. Si se comparara el mapa de zonas de riesgo con un mapa de 1519, donde se observan los lagos que existían en el Valle de México, el parecido entre ambos es sorprendente y alarmante, coincide en su mayor parte con las zonas donde antes hubo agua. Ver nota periodística de Simón, A. “Las zonas vulnerables”, *El Universal*, 19 de septiembre de 2007.

Por la Avenida Central (Carlos Hank González) pasan actualmente microbuses, combis, peseros, camiones y taxis. Por la parte central pasa la línea “B” del Metro. Tres estaciones antes de la terminal de “Ciudad Azteca” está la estación “Tecnológico”, denominada así por la importancia otorgada al TESE⁵⁵. De ahí es necesario desplazarse un kilómetro para llegar al TESE, el cual se ubica en la Avenida Tecnológico⁵⁶ esquina con Avenida Central, en la colonia Valle de Anáhuac.

Una institución y un propósito: forjar un futuro diferente para los jóvenes de Ecatepec

Cuando se planteó a Ignacio Pichardo Pagaza, entonces gobernador del Estado de México, la necesidad de crear una institución de educación superior en Ecatepec, uno de los objetivos consistía en acercar la oferta educativa a los jóvenes. Antes de su creación, muchos “tenían que invertir mucho tiempo y dinero en largos recorridos para llegar a sus centros de estudio, lo que originaba la deserción de la mayoría de ellos” (TESE, 2003b). En un municipio con las características de Ecatepec, había interés en “poner al alcance de la economía de las familias la educación superior para sus hijos”. Se buscaba promover el acceso de los estudiantes al nivel superior y generar una oferta educativa que permitiera formar los recursos humanos necesarios para el desarrollo tecnológico de la industria establecida en la zona y en los municipios cercanos.

⁵⁵ El 25 de agosto de 2008 se cambia el nombre de esta estación por el de “Ecatepec”, representado por el glifo náhuatl. *Echeca-tepec*, que significa: “En el cerro del viento o del aire”, “En el cerro consagrado a Ehécatl, dios del aire.”

⁵⁶ El 9 de octubre de 2003 se cambia el nombre de la calle “Avenida del Mayo” por el de “Avenida Tecnológico”. En el acto participaron funcionarios del gobierno municipal y del TESE. Se comentaba que el cambio proporcionaría mayor identidad a la institución y mayor presencia de la misma en la comunidad. Con el cambio de nombre también llegaron mejoras al lugar por parte del municipio: trabajos de limpieza, asfaltado, reforestación y seguridad” (TESE, 2003a).

Todavía hoy, en las ferias anuales de promoción del empleo que se realizan en Ecatepec, se insiste en la necesidad de fortalecer los vínculos entre empresas e instituciones educativas de nivel medio superior y superior para “ofrecer a la planta productiva local y nacional ciudadanos aptos para el manejo eficiente de la maquinaria de las industrias” (Novelo Anaya, 2001)

La institución proveería personal calificado para atender diversas funciones en las empresas y brindaría asesoría a la industria de la región. Tiempo después este propósito se vería fortalecido con la creación del Centro de Vinculación y Extensión:

La creación de esta institución de educación superior[el TESE] es respaldada por la importancia industrial y urbana de este municipio; por su gran demanda educativa real y potencial, por los servicios que brinda a los municipios colindantes y por la existencia de una industria consolidada que, para afrontar la competencia internacional en el mercado interno y externo, requiere de personal con elevada calificación en las funciones de producción, administración y dirección, así como de servicios de asesoría e investigación que puede proporcionar una institución de educación superior” (TESE, 2003c:27)

Junto con la idea de acercar la educación superior a los jóvenes, en la propuesta de creación del TESE queda plasmada la esperanza de construir un futuro diferente para las nuevas generaciones. Se pensaba en una institución que fuera vehículo de movilidad social, que ofreciera a sus jóvenes condiciones para un mejor horizonte de vida, que les diera “la posibilidad de trabajar como directivos de alguna empresa y no como obreros de una fábrica” (TESE, 2003b).

El surgimiento del Tecnológico constituye una oportunidad educativa para los jóvenes de Ecatepec y de los municipios cercanos, que como Tecámac y Coacalco de Berriozábal, que no contaban con instituciones públicas de educación superior ni con las posibilidades de que sus jóvenes continuaran estudiando.

El TESE revolucionó la perspectiva de miles de familias ecatepenses, la calidad de vida mejoró en forma considerable, con la posibilidad de mantener los estudios profesionales al alcance de la economía, además de que se conocieron nuevas opciones académicas en el ámbito tecnológico. (TESE, 2003b)

Hasta antes de la creación del Tecnológico, las opciones educativas para las familias tenían como horizonte máximo la educación media superior.

Desarrollo educativo y educación superior en Ecatepec

La escolaridad promedio en Ecatepec es de 8 años —es de 8.8 en el Estado de México, 10.3 en el D.F. y de 8.3 en el país (Fox Quezada, 2006)— Según datos del XII Censo, más de cuatro quintas partes de la población de Ecatepec de 15 años y más llega sólo hasta la secundaria o los estudios comerciales (2% no ha cursado ningún grado; 13.3% tiene algún grado de primaria; 70.7% tiene estudios de secundaria, técnicos o comerciales) y sólo 14% cuenta con algún grado de estudios de nivel medio superior o superior.

La matrícula en los diferentes niveles educativos es de 407,554 (86.2% en educación básica, 10.6% en educación media superior y 3.1% en educación superior)⁵⁷. Sólo veinte de cada cien jóvenes de 15 a 19 años ha accedido a educación media superior (TESE, 2003c:20) y ocho de cada cien de 20 a 24 años a algún grado de educación superior.⁵⁸

La tasa de acceso por grupo de edad que registra Ecatepec en educación superior es bastante inferior a la tasa alcanzada en la mayor parte de los Estados (Distrito Federal,

⁵⁷ SEP: Estado de México, Matrícula de inicio de cursos 2005-2006.

⁵⁸ En la Estadística del Sistema Educativo Estatal 2005-2006 se reporta para Ecatepec un total de 13 029 matriculados en educación superior, y un grupo de edad 20-24 años de 158,916 en el XII Censo de Población y Vivienda. Respecto de la matrícula, la ANUIES reporta 22,548 estudiantes.

Sonora, Nuevo León, Colima y Tamaulipas, con tasas del 39.4% al 22.4%; Aguascalientes, Tabasco, Puebla, Jalisco y Baja California, con tasas del 19.4 al 15.6 %; Zacatecas, Estado de México, con 11.5%; Guanajuato y Quintana Roo, con tasas del 14.1 al 8%. (Cetina, 2002)⁵⁹. Se ha utilizado el grupo de edad convencional con fines comparativos, aunque la extraedad es un rasgo importante en la población del TESE.

La oferta educativa de nivel superior es un fenómeno tardío en Ecatepec. Todavía hace dos décadas la principal oferta estaba concentrada en los servicios públicos de nivel básico y medio, y en el impulso de instituciones tecnológicas, federales y estatales. De los 43,252 estudiantes que se encontraban inscritos en el nivel medio superior, 42.9% estaba en bachilleratos tecnológicos, 18.9% en educación profesional media, de carácter terminal, y 38.2% en bachilleratos generales (Gobierno del Estado de México, 2005).

Las opciones educativas públicas en el nivel medio superior constituyen un amplio abanico de opciones. Actualmente 26 instituciones ofrecen este nivel educativo; veinte son estatales, cinco federales y una depende del Instituto Politécnico Nacional (IPN). De éstas, trece son bachilleratos de carácter tecnológico y trece son bachilleratos generales. En el sistema estatal se ubican: ocho preparatorias oficiales, una preparatoria anexa a la normal, tres Colegios de Bachilleres, cinco planteles estatales del CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional), dos Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTE) y un Centro de Bachillerato Tecnológico. Como parte del sistema educativo federal se ubican: un CONALEP⁶⁰, dos Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETyS); dos Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CEBETIS) y un Colegio de Bachilleres. La institución a cargo del IPN es un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT). También se ubican en el municipio dos centros de capacitación para el trabajo, uno federal y otro estatal. Un

⁵⁹ De acuerdo con otras fuentes, en el ciclo 2005-2006 la matrícula de educación superior en el Estado de México representó el 15.7% del grupo de 19 a 23 años SEP, DGPPyP, Sistema para el Análisis de la Estadística Educativa, PRONO-SEP, v. 5.0 y Estadística del Sistema Educativo Estatal 2005-2006.

⁶⁰ El Conalep, desde 2001 es considerado bivalente. A partir de entonces sus egresados pueden continuar hacia los estudios superiores.

panorama similar se observa en los municipios cercanos, en Nezahualcóyotl con veintitrés instituciones, y en Tlalnepantla con catorce.

Ambos municipios comparten rasgos con Ecatepec. Prácticamente todas las instituciones tecnológicas con las que cuentan son bachilleratos bivalentes, es decir, ofrecen formación de carácter propedéutico y terminal; en esta última se les otorga un diploma de técnico profesional.

Hasta 1990 Ecatepec prácticamente no contaba con opciones de educación superior para su población. La oferta educativa se limitaba a programas de educación normal y a unas cuantas carreras del área administrativa y social. Había pocas instituciones públicas: la Escuela Normal de Ecatepec (fundada en 1973), la Unidad 153 de la Universidad Pedagógica Nacional (1981), el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-División Ecatepec (ISCEEM, 1984, que ofrece programas de posgrado). Las instituciones públicas más cercanas que ofrecían estudios superiores eran la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la UNAM y el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, de carácter federal. En el sector privado había una sola institución, la actual Universidad Oparin, que entonces era colegio.

Actualmente el municipio cuenta con trece instituciones de nivel superior: el TESE, la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE, creada en 2001, con carreras de acupuntura médica y rehabilitación), una Unidad Académica Profesional de la UAEM (con seis carreras: administración, contaduría, derecho, informática, computación y psicología), la Unidad 153 de la UPN (con la carrera de intervención educativa), la Escuela Normal de Ecatepec y ocho instituciones privadas que ofrecen carreras de administración, contaduría, informática, derecho, psicología y pedagogía. Entre las instituciones privadas están: la Universidad de Ecatepec, con 2,810 estudiantes, y la Universidad Tecnológica de México (UNITEC), Campus Ecatepec, con 2,717 estudiantes. Esta última es la única que cuenta con una oferta educativa más diversificada, ofrece arquitectura y varias ingenierías. En

conjunto, todas las instituciones atienden a 22,548 estudiantes de licenciatura. (ANUIES, 2004)

Un 23% de la matrícula del municipio y 77% de la matrícula del sector público se ubica en el TESE. En cobertura le sigue la Universidad Ecatepec, con el 17.7% y el campus de la UAEM, con el 6.5%. Sólo cuatro instituciones ofrecen programas de posgrado y la matrícula es inferior a 300 estudiantes: el propio TESE, la Universidad Ecatepec (con Derecho Penal y Negocios), el Instituto de Ortodoncia Bioprogresiva y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) División Ecatepec, institución pública estatal que ofrece las maestrías en Ciencias de la educación y en Investigación educativa y Enseñanza Superior.

El municipio no tiene Universidad Tecnológica, la más cercana se encuentra en Nezahualcóyotl, municipio colindante al sur y también de los más poblados del país (1,225 972 habitantes). La UTNeza es la única institución pública en ese municipio, atiende al 84% de la matrícula de educación superior del municipio. Ofrece carreras de dos años, de técnico superior universitario (TSU). El TESE solamente ofrece licenciaturas y posgrados, pero desde hace algunos años ha expresado su interés en incorporar la formación del “profesional asociado, incluyendo la certificación basada en competencias laborales” (TESE, 2003c). Esta propuesta no cuenta todavía con mayores especificaciones.

Con la creación del Tecnológico se atienden diversos propósitos: abrir la primera institución de educación superior y de carácter tecnológico en el municipio más poblado del país; ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de un mejor horizonte de formación; acercar la oferta educativa a los egresados de bachillerato; poner al alcance de las familias una opción para promover la continuidad de los estudios de sus hijos y que éstos ya no tengan que desplazarse a otros municipios o dejar de estudiar por falta de recursos; ofrecer a la planta productiva local y nacional recursos humanos más calificados.

Para la comunidad en la que está inmerso, el TESE se ha convertido en una institución que brinda la sensación de seguridad en un medio social complejo. Es una institución que entre sus habitantes goza de amplio reconocimiento. Se da a conocer mediante diversas actividades de extensión y vinculación. Enseguida se explorarán los rasgos de esta institución.

Capítulo 3

La Institución como lugar de construcción de la experiencia educativa

En este capítulo se estudia a la institución particular para conocer ese mundo que habitan los jóvenes estudiantes y en el cual construyen su experiencia escolar. Un supuesto de partida en la investigación es que la experiencia no es algo que los sujetos construyan al margen de las instituciones en las que se encuentran insertos. La institución es concebida como el lugar “que estructura al sujeto desde su propia interioridad y que, al mismo tiempo lo enmarca” (Fernández, 2006). La organización es un territorio, un escenario donde las prácticas son desplegadas. Podría decirse que la institución es una abstracción y la organización su referente material (Schvarstein 1998: 298). Importa lo que los sujetos particulares "llevan" a una organización y las "restricciones que la organización impone a la conducta de los individuos" (Schvarstein, 1995).

La organización no es un simple escenario en el que transcurre la acción de los sujetos que la habitan, ni puede explicarse sólo por su respuesta al entorno. Comprende "las pautas internas de interacción y la red de significados que mantienen al sistema en funcionamiento". No se podría hablar de la experiencia de los jóvenes estudiantes de educación superior sin tomar en cuenta el medio institucional en el que despliegan sus relaciones y llevan a cabo prácticas particulares. Las instituciones construyen sus propias constricciones y reglas, “se afirman sobre sus propios rasgos y en las propiedades que emergen de su funcionamiento” (Etkin y Schvarstein, 1989).

Cuando los estudiantes llegan al Tecnológico lo hacen portando una historia social, familiar, personal, pero también llegan a una institución que les precede, que tiene su historia y que les introduce en un orden de subjetividad (Kaës, 1998:27) mediante la “presentación de la ley”, mediante un “lenguaje articulado”, y mediante “puntos de referencia identificatorios”. Es ahí a donde interesa asomarse.

Para propósitos de este trabajo, la organización es observada en una doble dimensión: como *organización-objeto* y como *organización-sujeto* (Schvarstein 1995:74). De acuerdo con estas nociones, la organización-objeto es un espacio donde se desarrolla una trama argumental que fue escrita en otro lado, que enuncia el discurso de otro. La *organización-sujeto* es aquella que construye su propia trama argumental y que es capaz de sostenerla a lo largo del tiempo, que enuncia su propio discurso identificadorio. Estas posiciones no son estáticas, ni excluyentes. Ambas permiten explorar diferentes planos de acción y definición de la organización, sin perder de vista que hay situaciones donde una u otra dimensión tiende a prevalecer o predominar.

El capítulo está dividido en tres apartados: rasgos de la institución; formas en que la institución se legitima o sostiene; percepciones que los sujetos tienen sobre la vida institucional. La intención de los dos últimos apartados es explorar algunos elementos de la cultura y del clima institucional. Aunque ambos términos han sido usados con frecuencia de manera indistinta, es importante hacer una distinción. Peterson y Spencer (2000:173) plantean que la cultura se constituye por los valores, supuestos, creencias o ideologías que están profundamente arraigados en la organización; la cultura es lo que da distintivo a la organización, es lo que constituye su carácter más duradero y al mismo tiempo, el menos maleable en los procesos de cambio. El clima en cambio, está referido a las actitudes y percepciones que los miembros tienen sobre dimensiones importantes de la vida en la organización, es situacional. Su énfasis está puesto en la perspectiva común de los miembros. Por sus características, el clima es más cambiante. Los autores ilustran estas diferencias entre cultura y clima con la siguiente analogía: "la cultura es la zona meteorológica en la cual se vive (tropical, ártica, etc.) y el clima es el patrón de clima cotidiano." Las representaciones sociales que los sujetos construyen de la institución, sean míticas, científicas o militantes, señala Kaës (1998:27), son constitutivas de la economía del pensamiento de la relación del sujeto con la institución.

El Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec

El Tecnológico es una institución de dimensiones pequeñas, con una matrícula cercana a los seis mil estudiantes (5,706 en licenciatura y 121 en posgrado)⁶¹. Contrasta con las dimensiones de tres grandes instituciones públicas ubicadas en el Área Metropolitana de la Ciudad de México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con 135,802 estudiantes de licenciatura y 18,734 en posgrado; el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con 78,856 en licenciatura y 4,277 en posgrado; y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con 41,881 y 1,679 en posgrado (ANUIES, 2004).

La institución inicia actividades con cuatro ingenierías (Bioquímica, Electrónica, Mecánica y Química) y 212 estudiantes. En menos de dos décadas crece y diversifica sus actividades de manera importante. Actualmente ofrece 7 ingenierías, las cuatro anteriores y las de: Mecatrónica, Sistemas Computacionales e Industrial. (Ingeniería Mecánica, está en proceso de desaparición por el surgimiento de Ingeniería Mecatrónica). Ofrece también dos licenciaturas: Informática y Contaduría. En 2003 amplía su oferta a los programas de posgrado con cuatro maestrías en ingeniería: Química, Bioquímica, Mecatrónica y Sistemas Computacionales. Es de las pocas instituciones tecnológicas que lleva a cabo una importante actividad de investigación, además, ofrece programas de educación continua, promueve actividades de extensión y emprende actividades de apoyo a la comunidad. (TESE, 2006)

Para los estudiantes del Tecnológico, el tamaño de la institución es un factor que destaca positivamente en la vida cotidiana: “en la UNAM, en el Politécnico la gente es un número, es una matrícula, es el alumno 000823-2”; aquí los jóvenes estudiantes no se sienten perdidos en el anonimato, como suele ocurrir en las universidades de masas. Cuando hablan del tamaño de su institución, con frecuencia señalan: “aquí encontré lo que en otras instituciones no... aquí eres Juan o eres Pedro, los maestros te conocen”. Desde la perspectiva de las autoridades del Tecnológico, la matrícula de seis mil estudiantes

⁶¹ Datos correspondientes a 2007.

representa un avance significativo que ubica a la institución como la de mayor tamaño en todo el sistema de institutos tecnológicos descentralizados.

El TESE ocupa una amplia superficie de 38.6 hectáreas. Al lado se ubica la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE), la cual está dedicada al área de la salud (TESE, 2003c). Actualmente están en proceso de desincorporación, a favor de la UNEVE, 16 hectáreas que formaban parte de la superficie del TESE. Vistas desde lejos, ambas instituciones destacan por sus amplias superficies, sus construcciones bajas de dos pisos, sus amplios zócalos y avenidas interiores.

La primera imagen que ofrece el Tecnológico es la de un lugar limpio, cuidado, ordenado, con bellos jardines, amplitud de espacio, importante infraestructura y un ambiente de intensa vida juvenil. Esta percepción se nutre de lo que se observa dentro de la institución, pero también de lo que ocurre afuera. En los recorridos para llegar al TESE llama la atención, por ejemplo, la ausencia de grafitis en la zona habitacional próxima al Tecnológico, en las bardas que demarcan el espacio institucional y en los espacios interiores. Este panorama contrasta con la gran cantidad de grafitis que delinear el paisaje urbano de la zona.

Estas imágenes del Tecnológico como espacio ordenado y agradable a la vista se hacen visibles a la comunidad cuando la institución abre sus puertas a los estudiantes y sus familias para que asistan a diversas actividades: pláticas informativas para los que están en el último año de bachillerato; ferias de ciencias; eventos artísticos, culturales, deportivos y políticos; entrega de solicitudes a los aspirantes de bachillerato —proceso a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, COMIPEMS, y del cual el Tecnológico es sede anual—; entrega de solicitudes para las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES); cursos de preparatoria abierta impartidos regularmente; registro de personas de la tercera edad para la recepción de despensas, etcétera.

El Tecnológico inició actividades con una infraestructura mínima que ha ido creciendo de manera acelerada. Actualmente cuenta con más de una docena de edificios para desarrollar las actividades de docencia, investigación, talleres y prácticas de laboratorio. Cuenta además con varios edificios y espacios destinados a otras funciones: un edificio de gobierno; uno de vinculación y extensión; cuatro canchas de básquetbol y voleibol, una pista de atletismo y campo de fútbol; una cancha techada de fútbol rápido; un auditorio de usos múltiples; un centro de idiomas, un centro de cómputo; una biblioteca; una cafetería y un antiguo conjunto de aulas, conocidas como “gallineros”, parecidas a las construidas hace tiempo por el CAPFCE⁶² y en las cuales son guardados materiales y máquinas de los talleres. También hay una planta de tratamiento de aguas que se usa en el riego de jardines y en los sanitarios. Todos los edificios, incluso los actuales, son construcciones de dos pisos, con diseños similares. La diferencia está en la amplitud y disposición de los espacios exteriores. Por lo general, en las nuevas construcciones hay amplias explanadas y jardines entre un edificio y otro.

En el primer conjunto de construcciones, el más antiguo, los espacios exteriores son menos amplios. En esta zona se ubica una amplia cafetería, a la cual acuden principalmente los estudiantes de los edificios cercanos, algunos maestros y personal administrativo.

En el lado poniente, se ubican cuatro nuevos edificios: Contaduría; Posgrado e Investigación; Ingeniería Industrial, Mecánica y Mecatrónica; y el de Ingeniería en Sistemas Computacionales. En este sector de nuevas construcciones se ubica un Centro de Idiomas destinado a la enseñanza del inglés y un moderno Auditorio de Usos Múltiples que, como su nombre lo indica, se usa para diferentes tipos de eventos: académicos, deportivos, culturales y políticos.

De manera simbólica, al centro de toda la superficie del TESE se ubica el edificio denominado de “Gobierno”, que alberga a la Dirección General y a varios departamentos de la administración central. A los lados del mismo se ubican dos edificios: el “Centro de

⁶² Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

Información” (incluye la biblioteca) y el de “Vinculación y Extensión”. Atrás de estos edificios se ubican las aulas de actividades culturales y deportivas, así como un edificio de laboratorios pesados de varias carreras.

La institución, los estudiantes y sus lugares

Todas las mañanas, cuando los estudiantes del TESE llegan a la institución deben mostrar sus credenciales a los vigilantes apostados en la entrada. Esto forma parte de las actividades cotidianas. Algunos estudiantes se han acostumbrado a estas rutinas, otros responden con desgano o enfado, pero todos tienen que atender la demanda si quieren entrar a la institución. Una vez adentro, los estudiantes se dirigen a diferentes salones, talleres o laboratorios. La primera clase inicia a las siete de la mañana.

Los salones se encuentran distribuidos a ambos lados de un pasillo. Las puertas de entrada a los mismos tienen una pequeña ventanita de vidrio por donde es posible ver el interior. Una de las paredes de los salones tiene amplias ventanas que dan al exterior del edificio. Los salones son espacios con 4 ó 5 hileras de sillas, de esas que tienen una base de madera para apoyarse y escribir. Cerca de la puerta de entrada de cada salón hay un formato que es llenado periódicamente. Contiene información sobre: número de asientos disponibles, número de estudiantes inscritos en cada clase impartida en ese espacio; total de horas-salón disponibles por semana, horas utilizadas, horas no utilizadas y porcentaje de utilización del espacio por semestre. Se registra el uso eficiente del espacio.

A través de las pequeñas ventanas de cristal de las puertas de los salones es posible observar algunas de las actividades. Hay salones donde los estudiantes están en silencio, atendiendo las explicaciones del profesor, sentados en el orden en que fueron acomodadas las sillas. En otros salones los estudiantes reconfiguran casi por completo el espacio. Con frecuencia ocurre entre estudiantes del primer semestre. Mueven las sillas formando pequeños grupos, platican, hacen bromas, juegan mientras esperan la llegada del profesor.

Algunos profesores se muestran permisivos y dan inicio a su clase sin mayores objeciones, otros profesores piden que devuelvan las sillas a su lugar original, otros más no hacen comentario alguno, pero a su llegada los estudiantes comienzan a arrastrar las sillas de vuelta a su lugar.

Cuando los estudiantes tienen recesos entre clases, generalmente los emplean para desayunar, realizar algún trabajo escolar, o simplemente jugar. Algunos de los que se van a desayunar se dirigen a la cafetería con la que cuenta la institución. Unos llevan su propio almuerzo y lo completan con algún jugo, refresco o café. Otros más salen a desayunar a los puestos que hay afuera de la institución.

Durante los recesos los estudiantes suelen pasar poco tiempo en los salones y en los pasillos internos de los edificios. Cuando lo hacen, generalmente es porque están a la espera del siguiente maestro. El pasillo suele ser lugar de tránsito. No hay bancas donde sentarse y los salones con frecuencia son desalojados por el personal de limpieza para su aseo. A la entrada de cada edificio suele haber un escritorio en el que se ubica un vigilante que de cuando en cuando hace recorridos por los pasillos y salones del mismo. Hay estudiantes que asocian esta vigilancia a la de algunos prefectos que conocieron en escuelas de ciclos anteriores.

La cafetería es un espacio amplio, limpio, de una sola planta, rodeado de ventanales y donde “se puede desayunar o comer bien y a buen precio”, según comentario de los estudiantes. Pegadas a las paredes hay amplias mesas con asientos en forma circular en las que hay cabida para un buen número de personas. En el centro queda un amplio espacio disponible en el que también hay mesas con sus sillas. La cocina está a la vista de todos. Con frecuencia se puede escuchar desde temprano la música de “Universal Stereo.”

A primera vista la cafetería parece más frecuentada por los jóvenes estudiantes de los primeros semestres. Desde las 8:50 empiezan a llegar para desayunar. Hay mucho bullicio casi todo el tiempo. Algunos platican de diversas cosas mientras desayunan. Hay

quienes se reúnen ahí para trabajar, aunque el ruido dificulta un poco la comunicación. En ciertos periodos del semestre aumenta el número de estudiantes y de grupos dedicados a preparar tareas y proyectos. Se sabe que trabajan porque tienen extendidos libros, cuadernos, porque buscan ubicarse en los espacios más amplios y porque aumentan el volumen para que todos los de una mesa escuchen. Se advierte cuando están en época de exámenes o elaborando trabajos porque el ambiente de la cafetería cambia drásticamente, se escuchan las discusiones en torno a cómo hacer tal o cual cosa, se les ve revisando materiales de trabajo colocados sobre las mesas, haciendo repasos, corrigiendo cosas, y también un poco ansiosos.

Frente al Centro de Información (que alberga la biblioteca, hemeroteca, mapoteca, y otros servicios) hay una explanada en la que se ubica un pequeño café al aire libre, establecido con el permiso de la institución. Ahí sólo venden café, té, y algunos bizcochos. Cuenta con tres pequeñas mesitas en las que muy pocos pueden sentarse. Es un lugar muy concurrido, ahí se vende café de máquina, comentan que “es más sabroso que el de la cafetería principal”, aunque también tiene otro costo. Por la zona en que está ubicado, lo frecuentan estudiantes de mayor edad, de contaduría, posgrado e investigación, así como personal de la institución; es un lugar de paso hacia los edificios del lado poniente o hacia la biblioteca, es utilizado comúnmente para conversaciones breves mientras se está de pie a la espera del café, pocos son los que se quedan conversando en las mesitas.

Un espacio importante en el TESE son las palapas. Son lugares de encuentro de los jóvenes estudiantes. Ahí se reúnen lo mismo para platicar, echar relajo, hacer repasos, elaborar trabajos, preparar exámenes, echar novio, etcétera. Simbólicamente, constituyen importantes lugares de convivencia y de construcción de experiencia escolar, como se verá en un capítulo posterior.

A los jóvenes les gusta jugar durante los recesos. Juegan básquetbol, fútbol o voleibol. Es frecuente observar alrededor de las canchas a estudiantes de ambos sexos que están a la espera de otros para completar los equipos y comenzar a jugar. En el juego hay

un ambiente de camaradería e integración. Entre gritos y risas, se empujan, se jalan, se hacen bromas, corren detrás del balón. Si se trata de un partido de futbol, pueden verse las mochilas tiradas delimitando las porterías.

Fuera de la institución, los jóvenes realizan múltiples actividades. En la acera de enfrente, sobre la misma Avenida Tecnológico, el comercio ha crecido a la par que la institución. La zona residencial más próxima ha experimentado una metamorfosis que es llamativa. Todas las casas han remodelado partes de sus espacios para abrir comercios en las plantas bajas. En las casas que están más alineadas con la entrada peatonal del Tecnológico, hay papelerías, servicios de fotocopiado, venta de productos para computadora y cafés internet. En algunos de estos comercios, a determinadas horas, hay tal aglomeración que parece imposible comprar algo. Muchos de estos comercios tienen mallas metálicas de protección que separan a cliente y vendedor a partir del mostrador. Más adelante, sobre la misma avenida Tecnológico hay una gran variedad de comercios, sobre todo de comida. Muchos son negocios caseros que se hicieron a base de acondicionamientos forzados para establecer un solo local, los espacios antes destinados a cochera y sala. Son comercios donde se venden productos para todos los gustos y bolsillos. También hay fondas donde se anuncia desde temprano el menú de las comidas corridas. Muchos de estos negocios familiares tienen como mobiliario mesas y sillas de lámina de cervecerías, lo que hace suponer que venden cerveza.

En calles no tan próximas a la entrada principal, hay casas donde toda la planta baja está dedicada a funcionar como billar o bar. Con frecuencia las puertas de estos negocios están entreabiertas o casi cerradas. En varias casas se advierte que hay negocios de este tipo por la música y el bullicio que se escucha adentro. Hay lugares para cada situación, como lo revela el siguiente comentario:

[...]cuando nos dejan tareas estamos en las palapas, haciendo las tareas, si no, nos vamos a la biblioteca, o cuando tenemos ya ganas de cotorrear estamos en la cafetería, o allá afuera, en lugares ‘no aptos’” [ENA-C1-F, EL, 2o. sem.]

Cerca de la institución hay antros a los que los estudiantes suelen ir especialmente los viernes, después de la última clase, “para estar de ambiente”. Ahí “nada más es para ir a tomar porque no hay baile”. No todos saben exactamente cuántos antros hay, algunos dicen que “hay como seis”, pero a los principales los conocen: "El enano", "La rana" y "El Poseidón", los más concurridos. Dicen que no van con frecuencia a estos lugares, “sólo cada ocho días”. En uno de ellos, sobre Avenida Central, comentan la recurrencia en los asaltos.

Para muchos estudiantes los antros constituyen espacios de entretenimiento para relajarse de las tensiones de la vida escolar. El viernes se vive como el día de catarsis a la disciplina de la semana:

[...] en nuestro caso, siempre lo hacemos terminando la escuela... antes, en primer año, salíamos a las dos de la tarde los viernes, entonces nos íbamos. Pedíamos permiso en nuestras respectivas casas de llegar tarde y así ya no había ningún problema [ENA-C1-F, EL, 2o. sem.]

Estas prácticas fuera de la institución también generan controles internos y eso lo saben los estudiantes: “nunca hemos tenido problema, pero me han platicado que luego te reportan o algo así”. Para las autoridades “el reglamento escolar se vigila, para que ningún alumno lo infrinja”. Drogarse, entrar tomados, pelear dentro de las instalaciones pueden motivar sanciones severas, incluso la expulsión. Esto a veces lleva a bromas pesadas entre los estudiantes, como gritarle a todo pulmón a un compañero justo en el momento que va entrando a la institución y pasa por la revisión de mochila: "¿Antonio, vienes flameado?", todo ello en medio de risas, como retando a los policías de la entrada para ver su reacción y observando la cara de seriedad que pone el estudiante objeto de la broma.

Salir a tomar unos tragos es algo cotidiano para muchos estudiantes. Es la fiesta de los viernes. Es una tradición desde hace tiempo, generación tras generación. Sin embargo, quienes tienen más tiempo en la institución advierten cambios importantes en las formas de convivencia entre compañeros. Para algunos antes había cierto sentido de comunidad, se reconocían entre sí, “ser del tecnológico” los resguardaba de los conflictos allá afuera:

[...] en el 97 era muy común el ir a tomar, yo venía en la mañana y tomábamos saliendo, y grandes cantidades de alcohol, pero siempre había así como el respeto de decir: “es que ellos son del tecnológico” entonces no debe haber pleito entre gentes del tecnológico y actualmente entre los mismos grupos que se juntan para ir a tomar hay conflictos, entonces, yo sí siento que se está perdiendo el respeto hacia los mismos miembros del tecnológico [...] se ha ido perdiendo todo ese respeto que se tenía y el compañerismo que había, a lo mejor [podían pensar que] él es de otra carrera pero pues no importa, al final de cuentas seguimos siendo del tecnológico y era algo que antes se apreciaba mucho y ahora no, ya con cualquier cosita es hacer golpes, o hasta dentro del mismo grupo que se une para irse a embriagar hay problemas... [ESA-G2-M, LI, 9o. sem.]

Cuando los estudiantes regresan a la institución después de haber salido a desayunar, a comprar algún material, a sacar una copia, a beber, etc., tienen que volver a mostrar su credencial a los vigilantes de la entrada. Algunas veces éstos piden que abran sus mochilas para revisarlas. A la salida, esta revisión es obligada para todos. El argumento es evitar la posible salida de materiales, herramientas o equipos de los laboratorios de la institución.

El tema de la vigilancia es uno de los que suscita mayores reacciones por parte de los estudiantes. Para quien no está familiarizado con este ambiente, es una sorpresa llegar a la institución y encontrarse con la presencia de hombres y mujeres vestidos con uniforme militar controlando el ingreso y la salida. Esta imagen es fuerte, impone aun después de saber que no se trata del ejército, sino de una compañía de seguridad privada que es contratada por la institución. Lo que llama la atención es que el personal de estas compañías, por lo general, viste uniforme azul marino, el uso del verde olivo militar es inusual.

Detrás de dicha vestimenta hay una violencia simbólica asociada a una imagen de “disciplinamiento” que no pasa inadvertida. Para los estudiantes la función de vigilancia va más allá del objetivo de cuidar las instalaciones y sus recursos. Contribuye a esta imagen el hecho de que en todos los lugares de la institución es visible la presencia de vigilantes, no sólo en los accesos. Hay vigilancia a la entrada para evitar que los estudiantes “lleguen tomados”; en patios y corredores externos, se busca que no “peleen en las instalaciones” o “se falten al respeto”; a la entrada de cada edificio para evitar, entre otras cosas, “que corran en los pasillos”.

La vigilancia también está presente cuando la institución realiza actividades especiales, entre otras, cuando apoya a la COMIPEMS para el proceso de ingreso al bachillerato, cuando realiza pláticas informativas, ferias de ciencia, actividades culturales, eventos políticos, etc. En esas ocasiones, los vigilantes se encargan de conducir a los visitantes a los lugares donde se realizan los eventos, mediante estas actividades también resguardan el orden en las instalaciones.

Alrededor de las dos y media de la tarde, cuando empiezan a llegar los estudiantes del turno vespertino, y a salir los del matutino, hay una mayor vigilancia. En la puerta del acceso principal, el corredor es dividido en dos sentidos mediante un listón; en cada sentido se ubican dos vigilantes y se oye una y otra vez la frase: “mochilas abiertas por favor”. Todos deben mostrar sus mochilas. La revisión es más exhaustiva para quienes salen.

La forma en que se vive la vigilancia en la institución tiene dos aristas. Respecto del exterior, frente a la inseguridad que se percibe afuera, es vista como positiva; hacia adentro es valorada negativamente. El principal señalamiento que hacen los estudiantes hacia los vigilantes es que éstos incurren en excesos. Se advierte malestar y tensión. Consideran que el propósito para el cual fue contratada la vigilancia, no se cumple, y que las funciones asumidas han terminado por centrarse en el control:

[...] el hecho de tener una seguridad, de la policía, ya nos da a nosotros también cierta seguridad para estar tranquilos, sin embargo, también, esa misma situación, en algunos causa tensión, porque aquí no tenemos permitido, por ejemplo, andar corriendo en los pasillos, no se tiene permitido gritar [...] [EOD-G1-M, LI, 8o. sem.]

[...] estoy de acuerdo que haya vigilancia, la verdad está muy bien, puesto que nos da cierta seguridad... pero por otra parte, a veces esa vigilancia llega a un extremo y nos hostiga, o sea, no nos deja ni comer, no nos deja estar en los pasillos, o sea, es una cosa exagerada, en lugar de policías toman el lugar de prefectos, así como si fuera secundaria, eso a mí en lo personal me molesta mucho, llegan a un punto de exageración, no es un punto normal, sino que ya se pasan. Por ejemplo, cuando nos revisan las mochilas es una farsa porque ni las revisan bien y nada más nos molestan, nada más nos quitan el tiempo a los que llevamos prisa, y nos detienen ahí en la puerta porque nos están revisando. Realmente, si quieren que las cosas funcionen bien deberían implementar otro sistema, no sé, un detector de metales o algo así, más eficiente y que no nos molesten, y que en caso de que tuviéramos algo, pues entonces sí sería una llamada hacia nosotros, no sé, cualquier cosa, pero un sistema más eficiente, porque también es una farsa eso de que le revisan a uno el carro, la cajuela y todo lo que está dentro, es una cuestión muy molesta; está muy bien que haya policías, la verdad sí dan cierta seguridad y se siente bien, pero con ciertos límites. [EMA-G1-M, LI, 8o. sem.]

Una de las principales fachadas de la institución son sus jardines. Estos rodean los edificios y dan vida a diversas áreas de la institución. Hacen del Tecnológico un lugar muy agradable a la vista. Entre un edificio y otro hay largos y amplios corredores o explanadas con bellos jardines a los lados que hacen agradables los recorridos. El césped, los arbustos y las plantas que ahí florecen son objeto de una dedicación especial. Una buena cantidad de jardineros está al cuidado de los mismos. Podan el pasto y las plantas, abonan la tierra, plantan nuevas especies, riegan los jardines una y otra vez, casi sin parar.

Un día entrevisté a un estudiante y le pedí que nos sentáramos a la orilla de un jardín. Nos sentamos sobre la banqueta que delimita uno de sus lados. Ahí transcurrió nuestra plática y no fue sino hasta el final de la entrevista que el estudiante comentó que habíamos tenido suerte que no hubiera llegado un vigilante a llamarnos la atención por estar

con nuestros pies pisando la orilla del jardín. Como no vi letrero alguno que indicara la prohibición, pensé que era una regla no dicha. Más tarde observé que varios jardines tenían letreros de “no pisar” el pasto. Además de los letreros, esa regla se hace cumplir mediante la vigilancia, como comenta uno de los entrevistados:

[...] tú ves un jardín muy bonito, pero por la misma inversión que se hace de los jardines, tú no puedes caminar por ellos, porque va el policía y te corre, hasta a un profesor va y le dice: "a ver usted, sálgase" [EOD-G1-M, LI, 8o. sem.]

En el plan de forestación del Tecnológico, uno de los mayores retos previstos estaba relacionado con el tratamiento de la tierra. Había que eliminar paulatinamente el salitre, y esto sólo podría lograrse “regando agua por tiempos, pero no mucha” (TESE, 2003b:23), es decir, poca agua, a intervalos regulares, durante casi todo el día. Después de eliminar el salitre había que cuidar el crecimiento de las diferentes especies plantadas. La bióloga encargada del proyecto de forestación señalaba en un estudio la importancia del proceso de fotosíntesis y solicitaba “no dañar las plantas, árboles y arbustos, **ni pisar el pasto**; ya que esta acción interferiría con dicho proceso” y podía ocasionar que las plantas se secaran (De Luna, 2005). Para los estudiantes, las razones e importancia del proyecto de forestación son desconocidas; para ellos, el cuidado de los jardines representa un gasto excesivo, de cuidado de la fachada institucional, que desplaza a un segundo plano la atención de necesidades académicas más urgentes:

[...] siento como que la institución desperdicia mucho dinero, por ejemplo, yo en lo personal pienso que la institución desperdicia mucha agua porque diario está regando los jardines, y es que por ejemplo, el suelo de aquí es árido, entonces vamos a estar gastando el agua, y así como está, no tenemos agua en el baño, pero si usted se va a dar una vuelta, todos los jardines están regándolos a la hora que sea y, o sea, ¿cuánta agua es al día? No es por medir la mano de obra [refiriéndose a que no es una crítica al trabajo de los jardineros, que son muchos], pero todo ese presupuesto que se está empleando en el agua, en el cuidado de los jardines, por ejemplo, no sé, puede haber buen material para nosotros en laboratorios, además, por ejemplo, en nuestro edificio había una red inalámbrica y pues ya nos la bloquearon, entonces por ejemplo con ese presupuesto podrían hacer una red inalámbrica para nosotros ¿no? [EGE-C2-M, SC, 3er. sem.]

La oferta cultural de la institución es amplia, aunque poco frecuentada por los estudiantes. El Departamento de Actividades Culturales ofrece talleres diversos: de música (instrumentos clásicos y folklóricos), teatro, danza regional, danza latina, ajedrez. Organiza con cierta regularidad pláticas dirigidas a los estudiantes para atraerlos a participar en los talleres. Invita a actores, músicos o escritores para que hablen de sus experiencias en diferentes campos. A estas pláticas asiste un buen número de estudiantes. Sin embargo, cuando se les pregunta con qué frecuencia lo hacen, muchos de ellos comentan que asisten porque “tienen que estar”. Un grupo de estudiantes comentaba que, en cierta ocasión, en el horario de la clase de matemáticas había tenido que asistir a una plática porque el maestro se los había indicado y no podían zafarse porque “el profesor andaba por ahí”.

Aunque los talleres se ofrecen en horarios flexibles que abarcan la mayor parte del día a fin de que los estudiantes tengan opciones para elegir alguna actividad antes o después de clases, éstos comentan que no lo hacen porque las demandas académicas son cada vez más fuertes y no les queda tiempo para las actividades extra-escolares. Es diferente cuando se trata de conciertos musicales de diferentes géneros, de obras de teatro o de presentaciones de grupos de danza promovidos por el TESE. A estos eventos suele asistir de manera espontánea un buen número de estudiantes.

Elementos de la identidad institucional

“Las instituciones tratan de darse una historia y en esta historia, dar cuerpo a la identidad individual o colectiva” (Remedi, 2004a:28). La identidad se materializa a través de una estructura que se define por “los recursos de que dispone y el uso que de ellos hace, por las relaciones entre sus integrantes y con el entorno, por los modos que dichas relaciones adoptan, por los propósitos que orientan las acciones y los programas existentes para su implementación y control” (Schvarstein, 1995: 64).



Uno de los primeros símbolos de identidad del Tecnológico de Ecatepec está plasmado en su logo. Este tiene un triple significado: retoma, en primera instancia el topónimo de Ecatepec, que en náhuatl significa Cerro del Viento; expresa también el carácter industrial del municipio, al quedar representado el Centro de evaporación "El Caracol", perteneciente a la empresa más antigua de la zona, la Sosa Texcoco; y por último, simboliza el carácter tecnológico de la institución, expresada en la configuración geométrica formada por círculos, triángulos y el cuadrado.⁶³

Desde su creación, el Tecnológico se ha proyectado como una institución cuyo propósito descansa en la búsqueda de la calidad: ser de excelencia, tener programas acreditados, lograr el reconocimiento de organismos externos, tener la mayor matrícula del sistema tecnológico descentralizado, ser el primero en implantar el Modelo Educativo Siglo XXI, ser pionero en la propuesta de un nuevo modelo de servicio social, entre otros aspectos. De acuerdo con las propias declaraciones de sus funcionarios, el Tecnológico “*se identifica con una cultura de calidad, caracterizada por un ‘conjunto de valores, hábitos, normas, actitudes y conductas que le dan identidad, personalidad, sentido y destino como organización, para el logro de sus objetivos sociales’*”

Misión

“El Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec ... tiene como misión ofrecer educación superior de calidad, a través de programas académicos, de investigación, de difusión y de vinculación orientados a satisfacer las demandas de conocimiento que requieren los sectores público, privado y social, manteniendo una planta docente actualizada y con grados académicos, y un modelo académico flexible y dinámico que incluya diversas modalidades educativas, con planes y programas de estudio acreditados, y egresados certificados por organismos externos; desarrollando en sus alumnos habilidades científicas, humanísticas y tecnológicas, pensamiento crítico y competencias laborales que les permitan

⁶³ <http://tese.edu.mx>

participar en la transformación social, económica y cultural del estado y del país, con responsabilidad social y elevado espíritu de honestidad y ética en su vida cívica y profesional” (TESE, 2003c).

Visión al año 2025

“El Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec será una institución de educación superior pública de excelencia y abierta a la generación, transmisión, transferencia y aplicación del conocimiento científico, humanístico y tecnológico; capaz de garantizar: programas académicos y de investigación acreditados, con alta pertinencia social, cultural y económica, vinculados a las necesidades de los sectores público, privado y social; formación integral fundamentada en valores cívicos y éticos, habilidades intelectuales y competencias para el mundo del trabajo; evaluación institucional, estatal, nacional e internacional; consolidación de cuerpos académicos con un alto perfil en docencia e investigación; egresados de clase mundial, certificados por organismos nacionales y extranjeros, comprometidos con el desarrollo humano y sustentable y solidarios con los principios de libertad, democracia y justicia”. (TESE, 2003c)

La acreditación y certificación por organismos externos constituyen la base del modelo al que aspira el Tecnológico: el “*Modelo Institucional de Calidad Total*”, el MICAT (TESE, 2003c:26 y 60). En el discurso, la calidad educativa se construye a través de varios elementos: el examen de ingreso; la acreditación de programas; la certificación de sus egresados y la certificación de sus procesos.

Para ingresar a la institución se aplica un examen de ingreso por parte del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), el cual tiene dos componentes: “de habilidad matemática y verbal, y de conocimientos, dependiendo de cada especialidad” (www.tese.edu.mx). En los resultados de este examen descansa la decisión de la admisión. Una vez seleccionados, todos los aspirantes deben tomar un curso propedéutico de aproximadamente tres semanas de duración. Es un curso de inducción que busca proporcionar al estudiante “los conocimientos básicos de conformidad con la carrera elegida”. Los aspirantes que aprueban las asignaturas de este curso adquieren el derecho de inscripción.

Algunos profesores comentan que el curso propedéutico también es para que los estudiantes se conozcan y comiencen a relacionarse. Además del examen de admisión, la institución aplica pruebas psicométricas a los aspirantes con el propósito de "detectar el perfil de los alumnos, tanto de ingreso, como en cuestiones de inteligencia y personalidad". Dichas pruebas son informativas sobre ciertos rasgos de los estudiantes, pero no son determinantes para la admisión. Abarcan dos aspectos: la evaluación de habilidades de "razonamiento, memoria, lógica, razonamiento aritmético, razonamiento verbal" y cuestiones relacionadas con la personalidad y los valores.

Los resultados de las pruebas son empleados para armar los expedientes de los estudiantes desde que éstos inician el curso propedéutico. La idea es que desde esta fase haya un seguimiento y registro de cuestiones relevantes relacionadas con los estudiantes. Hipotéticamente, desde este momento, los profesores pueden identificar las fortalezas y debilidades con las que llegan los estudiantes. Una vez que los estudiantes se encuentran inscritos en el primer semestre, se les define un tutor por grupo, por lo general es un profesor de tiempo completo al cual se le entregan los expedientes de todos los estudiantes del grupo. En esta parte inicia formalmente el seguimiento del desempeño de los estudiantes.

Al final de cada semestre, los tutores deben anotar en un formato específico, sus observaciones sobre el desempeño de cada estudiante. No se explicita lo que se espera del tutor en esta evaluación semestral, el resultado es que en la mayoría de los casos no hay anotaciones, salvo que haya situaciones consideradas problemáticas, si no las hay, no hay observaciones que registrar. Los tutores son los profesores de tiempo completo que por lo general tienen una carga importante en la docencia y múltiples demandas que atender. Se ven agobiados por el número de formatos que tienen que llenar relacionados con diversas actividades. La de tutor es una más. El promedio de atención por grupo es de 50 estudiantes, con sus respectivos formatos y procedimientos.

Desde sus inicios, el Tecnológico ha buscado la acreditación de todos sus programas académicos como parte de “una política significativa para lograr la calidad educativa” (TESE, 2006). Actualmente todas las carreras de licenciatura están acreditadas. Las primeras acreditaciones se dieron en 1999. En el proceso participan diversos organismos evaluadores reconocidos por el Consejo para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES). El Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) ha acreditado las carreras de: Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Bioquímica, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Química.⁶⁴ El Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y la Administración (CACECA) ha acreditado la Licenciatura en Contaduría; y el Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC), la Licenciatura en Informática. La acreditación de los programas es por cinco años, los cuales son renovables siempre que se cubran los requisitos o recomendaciones de los organismos acreditadores.

El TESE también ha destacado los reconocimientos a sus programas de posgrado. Es el único tecnológico descentralizado que cuenta con un programa en el Padrón Nacional de Posgrado del CONACYT, se trata de la maestría en Ingeniería Bioquímica, la cual ha sido ubicada en la categoría de alto nivel por un periodo de 5 años.

Como parte de su modelo de calidad, el TESE también ha buscado la acreditación de las funciones de gestión, administración, difusión y extensión, a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el 2000 éstos efectuaron la segunda evaluación institucional y emitieron recomendaciones en las áreas de docencia e investigación (TESE, 2003c:34)⁶⁵. Además de la evaluación de los CIIES, el Tecnológico incorpora la evaluación que realiza el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) en todas las instituciones del sistema tecnológico.

⁶⁴ En el Programa Institucional de Desarrollo 2001-2006 se menciona también la acreditación de la carrera de Ing. Mecatrónica, por el CACEI, por un periodo de 5 años, a partir de enero de 2005.

⁶⁵ Desconocemos el contenido de tales recomendaciones. En el Informe de Actividades 2005-2006 se habla de la necesidad de “ampliar y mejorar la infraestructura física del Tecnológico, adecuando a su vez el equipamiento en aulas, laboratorios y talleres, derivado de la puesta en marcha del Modelo Educativo Siglo XXI”, así como de las recomendaciones de los organismos acreditadores.

En diciembre de 2005, el Tecnológico celebraba con enormes mantas el cumplimiento de normas internacionales, como la Norma ISO 9001:2000, la certificación de tres procesos administrativos: inscripción, reinscripción y titulación⁶⁶. El primero, por haber mostrado que el trámite se puede realizar en no más de cinco días; el de reinscripción en tres días; y la elaboración y entrega del título y cédula profesional en sesenta días después de haber presentado el examen profesional, esto último porque el Tecnológico tiene firmado un convenio que lo faculta para expedir títulos y realizar los trámites de cédula profesional ante la Dirección de Profesiones del Estado de México.

El diseño y cumplimiento de procedimientos están en el centro de las preocupaciones y acciones institucionales para avanzar en la certificación de nuevos procesos en la ruta hacia la excelencia institucional. Se certificaron procedimientos administrativos y ahora se busca certificar el proceso educativo (TESE, 2006) ¿cómo?, mediante la implantación y fortalecimiento de “procedimientos específicos por actividad docente.” Esto se ha traducido en un trabajo inicial de preparación de un disco compacto que contiene formatos que “cubren todas las necesidades de todas las carreras”: formatos de planeación curricular, plan de curso, avance programático, registro de material didáctico. Como el propósito es tener información estandarizada, además de los formatos, el CD incluye los procedimientos para su llenado, así como los reglamentos de alumnos y de docentes.

En la opinión de algunos profesores, el disco compacto contiene “toda la información que se requiere para trabajar”. Bajo esta perspectiva, si por ejemplo un profesor tiene que elaborar un reporte institucional sobre el material didáctico empleado en un curso o registrar su “avance programático”, bastará con que ingrese al formato correspondiente, agregue la información, la envíe al responsable —un jefe inmediato superior— para que éste pueda hacer el concentrado de información sobre el “proceso educativo” que se busca certificar.

⁶⁶ A cargo de la empresa SGS, S.A. de C.V.

En la percepción de algunos profesores, los formatos y procedimientos constituyen un avance frente a la dispersión prevaleciente en los primeros años de la institución, cuando “ni siquiera había temarios” para las asignaturas, cuando los profesores sólo sabían el nombre de la materia asignada, pero no sabían qué tenían que dar. Lo que se observa con el paso del tiempo es una idea de proceso educativo asociada a suma de procedimientos, y cada procedimiento asociado a formatos. La lógica subyacente es que si los procedimientos se perfeccionan, el proceso educativo también.

Las certificaciones obtenidas por la institución son ampliamente publicitadas dentro y fuera. En el discurso con el que se reconocen estos logros institucionales se revela el tipo de involucramiento que el Tecnológico promueve y demanda de cada uno de sus miembros, por ejemplo, cuando señala que: la institución “promueve sistemáticamente en todo el personal directivo, académico y administrativo su participación y la congruencia en sus conductas con los objetivos institucionales”. (TESE, 2003c:26)

Otro elemento de la calidad que destaca la institución es la certificación mediante los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura —mejor conocidos como EGEL— que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El TESE ha colaborado en diferentes consejos técnicos de dicho organismo, en la elaboración o revisión de exámenes. Como se sabe, la presentación del EGEL es opcional. No obstante, el Tecnológico ha buscado promover que los estudiantes presenten este examen porque forma parte de las actuales opciones de titulación. Hasta el momento 65 egresados han aprobado dicho examen (TESE, 2006) y se ha empezado a promover la presentación de un Examen Intermedio (EXIL), también del CENEVAL; a la fecha lo han presentado 30 estudiantes de Ingeniería Industrial y Mecatrónica.

El Tecnológico ha recibido diversos reconocimientos que forman parte de la historia institucional que ha buscado edificar. El siguiente párrafo resume nítidamente esta imagen construida y proyectada por la institución. Es un discurso a cargo de Apolinar Mena, Subsecretario de Educación Media Superior y Superior del Gobierno del Estado de México

con motivo de la entrega de un reconocimiento a la institución por parte de Enrique Peña Nieto, Gobernador del Estado de México⁶⁷

[...] el TESE cuenta con el 100% de programas educativos evaluables de licenciatura acreditados, condición que también le cualifica y singulariza en el contexto nacional; asimismo, cuenta con el único programa de posgrado del Subsistema de Institutos Tecnológicos Descentralizados en estar incorporado al Padrón Nacional de Posgrado (PNP); ha sido reconocido en dos ocasiones por la Presidencia de la República y la Secretaría de Educación Pública, por ofrecer estudios de buena calidad; ha obtenido el Premio SEP-ANUIES al Fortalecimiento y Desarrollo Institucional 2004, en la categoría de institución tecnológica en el país; cuenta con la Certificación de los Procesos: Inscripción, Reinscripción y Titulación, avalada a nivel nacional e internacional, por los organismos: Entidad Mexicana de Acreditación (EMA), el United Kingdom Accreditation Service (UKAS, Reino Unido) y la American National Accreditation Board (ANAB, Estados Unidos); también, ha sido admitido como Miembro Activo del Consorcio de Universidades Mexicanas, A. C. (CUMex), dentro de un selecto grupo de 13 Instituciones de Educación Superior que han demostrado los más altos estándares de desempeño académico, de las cuales 12 son Universidades Públicas Estatales (www.tese.edu.mx)

La institución se recrea a sí misma en la imagen de excelencia. En este evento el Gobernador entrega el reconocimiento y expresa “su agrado por ser testigo de los reconocimientos otorgados”: la certificación ISO 9001:2000 de los procesos administrativos de servicios escolares y la constancia de re-acreditación de la carrera de informática por parte de un representante del CONAIC.

Una innovación que ha sido muy difundida en el Tecnológico es la implantación del Modelo Educativo Siglo XXI en el segundo semestre de 2005. Este modelo es diseñado en

⁶⁷ Esta ceremonia se efectuó en el Auditorio de Usos Múltiples del TESE, contó con la presencia del presidente municipal de Ecatepec y de diversos funcionarios del Gobierno del Estado de México. Tuvo una gran difusión. Se celebró el 28 de junio de 2006, pocos días antes de que tuvieran lugar las elecciones presidenciales, en la misma institución donde unos meses antes, el 19 de enero, Carlos Madrazo iniciara su campaña por la presidencia como candidato del PRI.

el 2002 por la dirección del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET) (TESE, 2005). Una idea implícita en la propuesta era buscar una estrategia para modificar los índices de reprobación, de eficiencia terminal y de titulación prevalecientes en las instituciones tecnológicas públicas (TESE, 2004a:10-11). En 2004 inicia una amplia difusión del modelo, a cargo de la Dirección de Institutos Tecnológicos Descentralizados. Su entonces director comentaba que el modelo partía de un planteamiento de la UNESCO en el que se destacaba la necesidad de un cambio de paradigma en la enseñanza, que traducía como pasar “del conductismo hacia un sistema centrado en el aprendizaje”. La introducción de la propuesta en las instituciones tecnológicas abarcó dos etapas: una de sensibilización y otra de generación de acuerdos para su puesta en marcha en cada tecnológico. La propuesta inicial incluía aspectos como la titulación integrada al curso de la carrera; incorporación de asignaturas sobre ética y valores; flexibilidad reticular de los planes de estudio; y promoción de las actividades de vinculación.

La adopción del Modelo Siglo XXI en el Tecnológico se tradujo en cambios curriculares como la inclusión de nuevas asignaturas —seminario de ética e inglés— y en el inicio de un programa de tutorías. También incluyó propuestas como el cambio en el enfoque de enseñanza, que diera paso al constructivismo (“centrado en los procesos cognitivos del alumno, privilegiando el saber, saber hacer, saber innovar y el ser”); la promoción de nuevas actividades didácticas (trabajo en equipos, exposiciones, discusión de temas, etcétera) y cambios en los procesos de evaluación⁶⁸. Se pasó de una evaluación única basada en el examen de conocimientos a una evaluación que toma en cuenta otros componentes: prácticas, trabajo de equipo, visitas a empresas, examen de conocimientos, etc. La elaboración de estos indicadores de evaluación fue delegada a las Academias de

⁶⁸ De acuerdo con las autoridades del TESE, los Procedimientos para la Administración del Proceso del Nuevo Modelo Educativo han abarcado: “Reclutamiento y Selección; Plan de Curso y Avance Programático; Tutorías; Asesorías; Cargas y Extensión Académica; Formación de Cuerpos Académicos; Administración de Evaluaciones; Visitas a Empresas; Residencias Profesionales; Material Didáctico; y Elaboración de Proyectos de Investigación”. Se señalan también actividades complementarias como la introducción, en el curso propedéutico, de técnicas y hábitos de estudio y desarrollo de habilidades del pensamiento; también se propone la elaboración de una Guía Académica para la inducción de los alumnos de nuevo ingreso (TESE, 2006).

Profesores, que representa a las áreas académicas en cada División. Esta es de las actividades que la institución destaca como realizaciones colegiadas.

Hay mucha actividad discursiva en torno a los alcances y articulación lograda en los programas institucionales. Se menciona, por ejemplo, que el Modelo Siglo XXI es alimentado por la sinergia de cinco procesos estratégicos (TESE, 2003c:27, 30): el académico, de planeación, el de administración de recursos, de vinculación y difusión de la cultura y el de innovación y calidad, y que comprende tres grandes dimensiones: la filosófica, la académica, “que integra los parámetros de referencia para la formación profesional, la concepción del aprendizaje y sus condiciones, así como los estándares de la práctica educativa del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica” y, por último, la dimensión organizacional (TESE, 2006). Se señala también que las prácticas educativas que se promueven están basadas en dos modelos: el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Orientado por Proyectos.

Esta proyección holística promovida en el discurso contrasta con el sistema flojamente acoplado (Weick, 1976) que se advierte en la organización. La estructura jerárquica en la que descansa la actividad asegura el flujo vertical de las decisiones, pero no está diseñada para propiciar la coordinación horizontal entre instancias que trabajan en torno a un mismo objetivo⁶⁹. No parece haber sinergias, sino propósitos declarados, y un marcado apego de cada sector organizacional a las normas y procedimientos establecidos en relación con la tarea asignada. De acuerdo con el reglamento interno, todo se consulta, se informa, se discute con el inmediato superior.

Estas organizaciones, regidas por el paradigma de la verticalidad, de acuerdo con Schvarstein (1995: 40-41) “se configuran como un conjunto de restricciones determinantes

⁶⁹ Arriba del director general está la Junta Directiva; abajo del mismo se ubican cuatro direcciones sin conexión entre sus unidades: la Dirección Académica (que comprende las seis divisiones de carrera); la de Apoyo y Desarrollo Académico (constituida por unidades y actividades de tipo académico-administrativo. Aquí se ubica el Departamento de Formación, Actualización y Superación Académica y no en la Dirección Académica, como se supondría) Las otras dos direcciones son las de Vinculación y Extensión; y la de Administración y Finanzas.

del quehacer y de la conducta de los grupos que la componen. Estos últimos sólo pueden procesarse a sí mismos dentro del marco normativo impuesto por la organización. Reina un orden jerárquicamente instituido" y la tendencia hacia la autonomía de los grupos es sancionada. Son propuestas de innovación que en su puesta en práctica corren el riesgo de generar procesos de "entropía institucional" (Coulon, 1990:99), que más tarde son contenidos con dispositivos proclives a generar dinámicas burocráticas.

Pero los problemas en la organización no sólo obedecen al carácter jerárquico de su estructura organizativa, sino a las tensiones y demandas a las que se encuentra sometida la institución. El Tecnológico es una institución atravesada por otras instituciones que regulan su vida y condicionan su funcionamiento. Este hecho vuelve relativa la idea de autonomía de las organizaciones, pone en un plano visible los límites y condicionamientos que experimenta la organización para darse sus propias normas.

Otro programa que la institución destaca, en este caso como parte de sus procesos de innovación y compromiso con la comunidad, es el Modelo de Sensibilización para el Servicio Social (SENSISER), puesto en operación en el segundo semestre del 2006. Mediante este programa la institución busca generar un mayor vínculo con las comunidades menos atendidas y con la sociedad en general. El modelo propuesto parte de la idea de que el Servicio Social no es un simple trámite en el tránsito hacia la titulación, sino un trabajo comprometido con el mejoramiento de las condiciones de vida de los más desfavorecidos. Desde su puesta en marcha han participado más mil estudiantes y 134 prestadores de servicio social organizados en brigadas "para trabajar en beneficio de comunidades con apremiantes necesidades sociales, específicamente en los Municipios de Villa Victoria, Chalco, Ecatepec y Nezahualcóyotl", y para participar en los programas que promueve internamente el propio Tecnológico: "Preparatoria Abierta, Educación de Adultos, Educación Ambiental, Reciclaje, Círculo de Lectura y Valores." (Informe 2007: 13y 14)

Al igual que el Modelo Siglo XXI, el SENSISER ha sido ampliamente difundido en múltiples foros nacionales con la idea de hacerlo extensivo a otras instituciones. Dichos eventos han sido promovidos por la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST), el Instituto Politécnico Nacional, la Secretaría de Desarrollo Social y el Instituto Mexicano de Juventud, entre otros.

Formas en que se legitima o sostiene la institución

La institución se sostiene y legitima a partir de diversos elementos: un escenario con amplias instalaciones, donde la seguridad, el cuidado, la limpieza y el orden son rasgos destacados; una imagen de excelencia académica y de compromiso con la comunidad; y un cargado marco normativo que regula la actividad de sus habitantes.

Un escenario

En la perspectiva de la actuación o representación teatral, Goffman (1981:33-34) da el nombre de fachada a lo que “funciona regularmente de un modo general y prefijado a fin de definir la situación”. Una de sus partes es el escenario físico que rodea a los actores para su actuación. La otra es la fachada personal, caracterizada por las dotaciones expresivas de los propios actores. La importancia de las fachadas es su tendencia a generar representaciones colectivas en las que se atribuyen propiedades a algo, a partir de lo que ese algo proyecta.

“La imagen del TESE es tu imagen” es una frase que se registra en diversos espacios y que revela la importancia que la institución otorga a la fachada institucional, al cuidado de la imagen como forma de representación. El cuidado de esta imagen involucra a todos y es reforzada con otros mensajes: “hay que favorecer la buena imagen de la

institución”⁷⁰; “de ustedes (estudiantes) es la responsabilidad de hacer grande a la institución”, “la escuela no hace al alumno, sino el alumno hace a la escuela”; un estudiante: “es nuestro deber amar, respetar y luchar por la camiseta que llevamos puesta, en razón de que el buen éxito de un organismo, depende de sus integrantes”⁷¹.

Entre los aspectos que los estudiantes destacan de sus primeras impresiones del TESE están sus amplios espacios: es “una institución que se ve que tiene buenas instalaciones”, “unas instalaciones que levantan el ánimo con el hecho de verlas” que no es tan grande como otras, pero es bonita, que cuenta con canchas donde a cualquier hora se puede jugar, que es una institución que da sensación de tranquilidad y seguridad cuando se está en ella.

En la institución hay proliferación de letreros que en diferentes lugares reiteran la importancia de buen uso y cuidado de los recursos e instalaciones: “cuida la energía”, “apágalo si no lo usas” (refiriéndose a las lámparas, computadoras y radios) “ahorra papel”, “tira la basura en el cesto”; en el área de los baños, que por lo general están limpios, también hay exhortaciones: “no te lleves el papel higiénico, recuerda que todas lo usan, evita que nos quiten este recurso”, o en un tono más suplicante: “por favor no te lleves las botellas con jabón y no lo desperdicies, todos lo utilizamos”.

Una imagen de excelencia y de compromiso con la comunidad

“Una institución nueva no puede prescindir de la ilusión de ser innovadora y conquistadora” (Kaës, 1998: 60). En el Tecnológico, además del escenario físico, la institución ha construido y cuidado una imagen en torno a la excelencia académica de sus

⁷⁰ En septiembre de 2006, hubo una ceremonia especial en la cual el director del Tecnológico entregó por primera vez uniformes a empleados administrativos y de intendencia. En el evento, al que acudieron otros directivos y personal de la institución, se destacó la importancia de esta entrega, en el caso de las secretarías, porque los uniformes permitirían cuidar “la buena imagen que proyecta la institución.”

⁷¹ M. A. Gallegos, “El amor a la institución (TESE)”, *Gaceta del TESE*, No. 56, 2004, Jul-Ago., p. 20.

procesos y a su compromiso con la comunidad. Difunde ampliamente las certificaciones y reconocimientos recibidos (acreditaciones de las carreras, certificaciones de procesos administrativos, premios a la calidad y al fortalecimiento institucional, reconocimiento al servicio social comunitario, etc.) También busca destacar las capacidades certificadoras que le han sido otorgadas, como las del Centro de Gestión Tecnológica, que anuncia: “Somos Centro de Evaluación de Competencia Laboral”. La interpretación que los sujetos hacen de esta imagen de excelencia genera nuevos discursos en los cuales lo proyectado y la realidad se confunden:

[...] la estrategia fundamental del TESE es la de seleccionar y preparar jóvenes brillantes para cosechar grandes hombres que enaltezcan su nombre, la representen con orgullo y se les reconozca por ser hijos de esta institución. De igual forma, ha preservado lo que le ha hecho progresar, y depurado lo que limita su crecimiento; ha certificado sus planes de estudio y carreras; innova constantemente; actualiza y capacita cada vez más y mejor a su personal académico y administrativo, a fin de que en todos se unifique el objetivo de superación particular y colectivo, contribuyendo así a que se respire calidad en cada rincón de la institución. (Gallegos, op. cit.)

El Tecnológico hace también una amplia difusión de diversas actividades, algunas que realiza bajo su iniciativa (eventos artísticos, culturales, deportivos, científicos) y otras en las que participa como colaborador o promotor activo. Por ejemplo, difunde su participación en la entrega de solicitudes a los aspirantes a ingresar al bachillerato, proceso coordinado por la COMIPEMS que dura de tres a cuatro semanas y en el cual el tecnológico atiende a cerca de 12 000 aspirantes.

Hay otro tipo de actividades con las cuales la institución hace patente su compromiso con la comunidad. Desde hace varios años la institución ha sido sede del programa de preparatoria abierta, promueve la educación de adultos y un modelo de servicio social basado en el trabajo comunitario; realiza los trámites del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior; participa en la gestión de algunos programas sociales

del Gobierno del Estado de México, por ejemplo, elaborando el padrón para la entrega de despensas a personas de la tercera edad.

Un marco normativo

El TESE es una institución con una estructura jerárquica y un exceso de normatividad que pesan sobre la tarea académica. Cuenta con 21 reglamentos de diversa procedencia que enmarcan y en algunos casos limitan su desarrollo, como ha sido advertido por la propia institución:

El marco normativo que regula la operación y funcionamiento del TESE lo integran más de 40 ordenamientos jurídicos de carácter federal, estatal y municipal que, en algunos casos, afectan de manera parcial su vida cotidiana.

[...] el número de reglamentos es excesivo y su contenido es reiterativo, lo que propicia diversas inconsistencias, contradicciones y confusiones; en los reglamentos se mencionan ordenamientos y normas que no corresponden a las disposiciones que se pretenden sustentar o complementar. (TESE, 2003c:41)

Cuando se creó el Tecnológico, una de las expectativas de su condición como institución descentralizada es que podría diseñar sus propios planes y programas de estudio. Y así lo hizo en los primeros años, con las cuatro carreras iniciales (Electrónica, Mecánica, Bioquímica y Química), todas con una duración de ocho semestres. Desde 1995 amplió la oferta a nuevas carreras, pero con planes de estudio que provenían de la Dirección General de Institutos Tecnológicos Federales (DGIT). En 2001, en el proceso de actualización de planes y programas de estudio en el sector tecnológico, todos los planes de estudio del TESE fueron homologados a los del sistema federal (TESE, 2003c:41). A estos mandatos se agregan los cambios curriculares que provienen del Modelo Siglo XXI, los cuales prescriben la modificación de procesos y prácticas locales en todo el sector tecnológico.

También hay una fuerte normatividad que proviene del gobierno estatal. Por ejemplo, la *“Ley del Trabajo de los Servidores Públicos al servicio del Estado y Municipios”*, es el marco legal que define el *“Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de los Servidores Públicos Docentes del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec”*. Los docentes son tipificados como servidores públicos y al ser considerados bajo esta figura legal, son sujetos sujetos a otras normas y protocolos.

En el *“Acuerdo por el que se enuncian los valores y principios de la cultura de la normatividad en el sector educativo”*⁷², suscritos también por el Tecnológico, se enuncian treinta valores que constituyen marcos de acción que buscan regular el comportamiento de los servidores públicos. Mencionaremos sólo algunos de particular interés: legalidad, liderazgo (*“el servidor público debe actuar como un permanente promotor de una cultura de la normatividad”*), buena fe (*“evitar la malicia, el dolo o el daño a la credibilidad institucional, respeto o patrimonio de la institución”*), justicia, prevención de conflicto de intereses, obligación de denunciar (*“a su superior jerárquico”* de actos que *“pudieran causar perjuicio a la institución”*); ejemplaridad (*“para que su comportamiento...sea el reflejo de la deseable imagen institucional”*), discreción (*“guardar ante cualquier interesado, reserva de los hechos o información que tenga conocimiento por motivo o en ocasión del ejercicio de sus funciones, manteniendo la secrecía que la ley establezca”*); uso de poder (*“el servidor público debe ejercer sus atribuciones en forma austera, mesurada y eficaz, sin excesos ni la búsqueda o la creación de escaparates para lucimiento personal, familiar, partidista o de grupo”*); identidad cultural (*“El servidor público está obligado en el ejercicio de sus actividades ante el usuario, a fortalecer la identidad histórica, cultural, símbolos e imágenes que son comunes a los habitantes del Estado de México y a la Nación, evitando las referencias implícitas o explícitas a la cultura del odio, confrontación cultural o identificación con signos o emblemas partidistas”*). Estas regulaciones, interpretadas por los involucrados, pesan en el clima cotidiano. La expresividad de los sujetos, en su ámbito de actividad, suele verse constreñida por los valores que enmarcan el “deber ser” de una cultura normativa que demanda comportamientos específicos de sus miembros. Da la

impresión que en entornos donde el desarrollo de las actividades descansa en el reforzamiento de culturas normativas su contraparte es el debilitamiento de los lazos sociales.

En concordancia con los principios de libertad, justicia y democracia, los valores institucionales representan las normas de comportamiento y determinan explícitamente la forma en que deben de actuar los alumnos y el personal directivo, académico y administrativo. En este sentido, los valores deben poner de manifiesto lo que la comunidad del TESE es y lo que quiere y debe ser de acuerdo a lo establecido por su misión y visión. (TESE 2003c, p. 26)

Uno de los retos para el Tecnológico es “reducir y aligerar” su marco normativo, según lo planteado en el Programa Institucional de Desarrollo (TESE, 2003c:45) —en una edición posterior de este mismo programa se habla de “mejorar y actualizar” el marco normativo—. Como parte de este proceso —y vinculado con cuestiones financieras— el Tecnológico propuso revisar el convenio de coordinación para la creación, operación y apoyo financiero del TESE, suscrito con la SEP y el Gobierno del Estado de México (TESE, 2003c: 51). Se plantea la necesidad de su revisión porque se observa que aun cuando se establecieron facultades y responsabilidades para ambas partes, dicho convenio dejó lagunas en cuanto a los “aportes financieros” de cada instancia y al “uso y control de los ingresos que genera el Tecnológico”, preocupación que ha sido ratificada y que de atenderse quizás aseguraría mejores condiciones financieras a la institución.

Percepciones sobre la vida institucional

El interés en esta parte es explorar, a partir de las narrativas de los entrevistados, elementos que destacan como significativos del clima institucional. Se centra la atención en las representaciones que los estudiantes elaboran en torno a los discursos institucionales, sus propias expectativas y vida cotidiana en la institución.

⁷² Gaceta del Gobierno del Estado de México, 24 de octubre de 2006.

La relación sujeto-institución

El carácter ambivalente de la relación sujeto-institución y el tema de la identidad son dos elementos constantes en las reflexiones de los estudiantes. Sufren al hablar de la institución porque, por un lado, el Tecnológico representa el lugar en el que han tenido acceso a la educación superior; en el que han cursado una carrera; en el que han vivido agradables experiencias; en el que han hecho amigos; en el que han aprendido a apoyarse mutuamente, a compartir conocimientos, a divertirse; en el que han encontrado gente amable, interés, apoyo, e incluso protección en situaciones adversas, etc.; pero por otro lado, la institución es percibida por sus carencias: por la forma en que lleva a cabo la tarea básica; por los referentes de identidad que ha buscado construir, sin generar sentido de pertenencia entre sus miembros; por la ausencia de cauces para procesar puntos de vista divergentes o conflictos; por el exceso de institución en lo normativo, en el control; por la ausencia de la misma en los procesos académicos centrales.

[...] aquí en el TESE he encontrado a muchas personas que muy lejos de tener la costumbre de bajarle la moral a las personas, les ayudan a levantárselas, y es una de las cosas que principalmente me ha dado de beneficio el TESE. Hay maestros, principalmente maestros y algunos administrativos que se preocupan por las personas con las que tienen contacto diario, y si no diario, pues que al menos las conocen. Muchas de esas personas, he tenido la fortuna de conocerlas y de que me ayuden a salir adelante, y que si de alguna manera encuentran un problema aquí, no se tome de la gravedad o de la enormidad que pueda llegar a ser el asunto ¿no?, sino que se pueda sortear de alguna manera y sacarlo adelante. Otra de las cosas que me ha dejado [el hecho de] estar aquí en el TESE es que precisamente por los muchos o pocos maestros que enseñan o no enseñan, por el mucho o poco nivel académico que llegue a tener, de alguna manera estamos obligados a buscar el conocimiento por nosotros mismos [...] [EME-G1-F, LI, 8o. sem.]

La identidad es un tema recurrente en las conversaciones con los estudiantes. Con frecuencia se les escucha decir que al TESE “le falta identidad” porque no es reconocido ampliamente como ocurre con otras instituciones: “en la universidad (UNAM) es un orgullo ser universitario, en el politécnico es un orgullo ser politécnico, y en el tecnológico... pues a mucha gente le da pena. Cuando le preguntan ¿dónde estudias?, contesta... en el tecnológico”. Para algunos estudiantes, el haber llegado al TESE significó llegar a su segunda o tercera opción, a una institución que consideraron como de menor estatus, pero que ha ido adquiriendo una mayor proyección:

[...] yo la veo como una excelente institución que está creciendo y se está dando mucho a conocer... es un orgullo decir que somos del tecnológico, del TESE, ya no es como al principio que cuando decían ¿adónde vas? Y tú decías, a una escuela.
[EPA-C2-M, SC, 3er. sem.]

Entre los estudiantes hay una sensación de vacío, de falta de referentes con los cuales sentirse identificados. Quienes tienen más tiempo en la institución o conocen a personas que se formaron en periodos anteriores, comentan que el primer director del Tecnológico buscó darle identidad a la institución a través de algún símbolo, "un motivo, motivar a todos en los inicios de la institución". Hubo dos tentativas: se plantaron girasoles que durante un tiempo florecieron iluminando de amarillo-naranja los jardines de la institución, pero que no llegaron a constituirse en el distintivo del Tecnológico, en parte por la salinidad, en parte por los cambios de administración. También se intentó hacer una porra, como la que tienen la UNAM o el POLI, que “diera identidad, que diera fuerza, unión a las diferentes carreras, que en ese tiempo eran cuatro”, pero tampoco hubo mayores resultados.

Una interesante reflexión de los estudiantes acerca de las razones por las cuales creen que la institución no cuenta con referentes claros de identidad es porque no ha habido continuidad institucional. Cada cuatro años cambia la administración y con ella inicia un nuevo ciclo de incertidumbre, como lo revela el siguiente comentario:

[...] siento que ahora no existe motivo para ninguno... porque se va esa administración, llega otra, y se olvida de eso... tumba todo lo que había creado la anterior [...] [EED-G2-M, LI, 9o. sem.]

Frente a la ansiedad que genera esta falta de sentido de pertenencia, los estudiantes construyen diferentes interpretaciones. Algunos consideran que para “hacer grande a la institución” no se ha trabajado lo suficiente, incluso por parte de ellos. Se preguntan de quién depende construir la identidad “¿Quién es el que tiene el compromiso? ¿El académico, el alumno, el docente, el administrativo?”. En medio de estas cavilaciones, algunos plantean que son ellos mismos los que debieran trabajar en “inculcar el amor a la institución”, en mostrar a otros la importancia de “ponerse la camiseta”.

El compromiso con la tarea primaria

Uno de los aspectos que llama la atención sobre el clima percibido por los estudiantes es la constante referencia a dos planos de existencia de la institución: el de la imagen de excelencia que proyecta para ser reconocida afuera y el de un suceder subyacente que cuestiona dicha excelencia a la luz de las prácticas cotidianas en la institución:

En este tecnológico se tienen muchos reconocimientos en cuanto a que la mejor institución, que tiene todas sus carreras acreditadas, que tiene muchos logros y reconocimientos de la presidencia de la República... infinidad de cosas se pueden tener, pero lo que realmente se vive adentro de la institución es muy diferente... y eso lo sabemos todos [...] [EED-G2-M, LI, 9o. sem.]

La tarea primaria, señala Kaës (1998: 61) es lo que funda la razón de ser de una institución, “sin llevarla a cabo, no puede sobrevivir”. ¿Por qué entonces algunas instituciones sobreviven a pesar de no cumplir o cumplir sólo parcialmente con la tarea para la que fueron creadas? Con frecuencia, dice Kaës, la tarea primaria no es la actividad a la

que de manera principal se entregan los miembros de una institución, existen otras que “entran en competencia o en contradicción con la tarea primaria de la institución, hasta el punto de ocultar o invertir su sentido, siempre que la ley institucional lo tolere”. Como tarea primaria el Tecnológico se propone *“ofrecer educación superior de calidad, a través de programas académicos, de investigación, de difusión y de vinculación”*. Por otro lado, está un marco normativo que contiene mandatos encontrados y contrapuestos, los que junto con las actividades prioritarias de la institución inciden en el modo en que lleva a cabo dicha tarea.

En relación con los procesos de enseñanza, una constante entre los estudiantes del Tecnológico es el malestar producido por la falta de interés de la institución hacia los procesos académicos internos. Hay una percepción generalizada sobre algunas dinámicas institucionales: “mientras las cosas no salgan de control, aquí no pasa nada”. Para diversos sectores la prioridad de la institución está afuera, está puesta en cuidar la imagen de excelencia que proyecta.

El ensimismamiento de la institución en el discurso de la excelencia académica genera malestar entre los estudiantes. Para ellos, hay dos mundos en la institución, el de la imagen proyectada y el de la vida cotidiana. Son mundos que viven como opuestos. Por un lado, destacan el que la tarea primaria no sea la actividad central de la institución; hablan de los esfuerzos que ellos mismos tienen que realizar para sobreponerse a las demandas institucionales, de las redes de solidaridad que generan esperando que las cosas mejoren algún día; por otro, remarcan el que la institución, sostenida en el discurso de la excelencia, demande de sus miembros adhesión a la imagen, que se asuma que la institución es aquello que proyecta, y si no, que se haga como si así fuera, especialmente ante la mirada externa, como la de los organismos de certificación.

[...] una de las cosas que más me molestan de esta institución, por ejemplo, es que sea una institución que se ha construido a base de mentiras, ¿por qué lo digo?, tengo un ejemplo muy claro, simplemente... me parece fue el semestre pasado, o el antepasado, se hizo una especie de encuesta para poderles dar de nuevo lo que es

la validación a nivel internacional a la mayoría de las carreras del tecnológico [se refiere a los procesos de acreditación nacionales] y pasaba el jefe, la jefe de la carrera, los ayudantes, algunos maestros mandados por ella [...] nosotros sabemos que hay muchísimas deficiencias aquí, que hay muchísimos maestros que no saben ni lo que nos están enseñando, que hay muchísimas cosas que nos molestan, y todo eso venía dentro de las encuestas para la acreditación... pues venían corriendo antes de que llegara la persona que iba a hacer la encuesta y nos decían: "muchachos, por favor, no vayan a hablar, cállense, el tecnológico está perfectamente, no hay problemas, no hay errores, no hay deficiencias en la educación, por favor digan que la escuela es una maravilla. [EME-G1-F, LI, 8o. sem.]

La política y las políticas en la vida institucional

El desplazamiento de la tarea básica también ocurre por los usos de la institución para otros fines. La política es un elemento que atraviesa la vida institucional. Fue un tema presente en todas las entrevistas, con comentarios como: “al TESE lo utilizan como trampolín político”, “la institución está muy manipulada políticamente”, “el tecnológico está muy politizado”, “como (el TESE) es una institución del gobierno, te tienes que ajustar a los lineamientos que te vienen de allá arriba”, “han perdido realmente el objetivo que es el estudiante.”

En los inicios del trabajo de campo, algo que llamaba la atención era el esfuerzo de los entrevistados por develar lo que ocurría en su institución sin tener que nombrarlo. Escuchaba por ejemplo, sobre la flexibilidad y comprensión que había para que un alumno presentara examen en una fecha distinta de la establecida en el calendario, porque “ese día había ido al Auditorio”; o que a los estudiantes de un grupo no les habían puesto falta de asistencia porque habían participado en “una plática”.

Como parte de sus actividades cotidianas, el TESE convoca a los estudiantes para que asistan a todos los eventos que organiza, la mayor parte tiene carácter obligatorio. Son

eventos artísticos, deportivos, científicos, y también políticos. De todos los eventos, hay algunos que tienen especial importancia. Son por lo general aquellos que le dan visibilidad al Tecnológico, que rebasan las fronteras institucionales, que fortalecen la imagen de excelencia y/o que cuentan con la asistencia de funcionarios de algún nivel de gobierno. En estos eventos por lo general hay un motivo relacionado con el quehacer institucional —la entrega de algún reconocimiento, la inauguración de instalaciones, el inicio o clausura de eventos deportivos, científicos o artísticos—. Son eventos en los que no sólo adquiere visibilidad el Tecnológico, sino también las autoridades de gobierno que participan⁷³.

En términos políticos, Ecatepec es un municipio muy disputado por los partidos. Con un padrón de 1,098,278 electores, representa un valioso recurso para cualquier candidato. Supera con mucho el padrón de Nezahualcóyotl, el segundo municipio con mayor número de electores: 929 734, así como de Naucalpan, con 650 694, y Toluca, con 470 339 votantes (Salinas, 2005). Es en el Tecnológico donde Carlos Madrazo, entonces candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia de la república, inició su campaña.

En la jerga periodística, Ecatepec es considerado "la joya de la corona" (Salinas, 2006), por el tamaño de su padrón, y "por haber sido por muchos años uno de los bastiones priístas más importantes". En marzo de 2006 hay un nuevo escenario político en Ecatepec, repunta el PRD en las preferencias municipales, ante la caída del PRI y del PAN.

Esta relación de fuerzas políticas también tiene su expresión en el Tecnológico, donde las preferencias entre los estudiantes parecen estar muy polarizadas, entre PRD y PAN. En una pequeña encuesta que un grupo de estudiantes hizo circular por internet, se preguntaba a los participantes por qué candidatos habían votado en las elecciones

⁷³ El 21 de septiembre de 2006, el gobernador del Estado de México, Enrique Peña Nieto, entregó el premio estatal de juventud. Ese día había mucho movimiento en la institución. El evento se había llevado a cabo en el Auditorio de Usos Múltiples, ubicado al fondo de un largo corredor de la zona donde se ubican las construcciones más recientes. Había gente ajena a la institución que entraba y salía por la puerta ubicada en ese lado. Un rato después de terminado el evento, caminaban rumbo a la salida, sobre todo mujeres de diferentes edades con paquetes de despensa.

presidenciales. El resultado: 50% lo hizo por el “Peje” (Andrés Manuel López Obrador, del PRD), 44.4% por Felipe Calderón Hinojosa (del blanquiazul, PAN), 5.55% por Patricia Mercado (de Alternativa Socialdemócrata) y 0% por Carlos Madrazo (PRI).

Los estudiantes están conscientes de que las inclinaciones partidistas entre ellos son diversas, pero manifiestan su malestar porque la institución, cuyos fines son educativos, sea utilizada como plataforma proselitista de los partidos. Consideran que es importante que el Tecnológico no se desvíe de su misión, que sea una institución neutral en el escenario político local y nacional:

[...] yo veo a la escuela muy politizada, por ejemplo, todos los eventos que el PRI hace aquí, campañas y... la verdad, eso no me parece, por ejemplo, que la escuela sea la fachada de sus campañas, por ejemplo, que vengan aquí a promocionarse, la verdad es que eso a mí no me parece porque se supone que la institución debe de ser neutra ¿o no? en todos los sentidos... [EGE-C2-M, SC, 3er. sem.]

Hay una interesante reflexión por parte de los estudiantes sobre la forma en que la institución se ve comprometida a partir de las filias partidistas de algunos de sus directivos. Desde su perspectiva, lo que ha predominado es el quehacer político y no la política educativa. Consideran que este activismo se ha visto fortalecido con el nombramiento de personal, principalmente directivos, cuyas trayectorias son consideradas como más administrativas y políticas que académicas. Revelan en sus comentarios que el interés de la institución por lo educativo no ha estado en las aulas, sino en el fortalecimiento de procesos administrativos, en los compromisos políticos y en el cuidado de la imagen:

[...] mucha gente de la que está aquí [refiriéndose al personal] depende de cierto partido, y realmente esos también son vínculos por los que la institución no ha crecido y no ha realmente abarcado las cuestiones educativas, sino más que nada lo administrativo, y eso también nos ha afectado a nosotros, porque han descuidado la parte educativa, y el nivel educativo, y todo, nada más lo quieren aparentar, a su conveniencia, pero realmente las estadísticas que se manejan aquí pues todos sabemos que no son reales, y muchas cosas de las que nos enseñan, supuestamente, pues tampoco nos sirven de nada porque igual es más para que nosotros

supuestamente salgamos bien y, con ello, ellos tengan un buen lugar, pero no para el beneficio de nosotros [EAR-G1-M, LI, 8o. sem.]

La asistencia obligada a los eventos genera distracción en las actividades académicas de la institución. Es un tiempo que se sustrae a la enseñanza. Cuando los estudiantes comentan lo que significa para ellos asistir a los eventos, hay un sentido compartido que se expresa en frases como: “nos llevan como borregos”, “nos llevan de acarreados”. Maestros y alumnos lamentan que la actividad académica no sea la prioridad: “no somos tomados en cuenta”, “no se nos pregunta si tenemos algo planeado para la clase”, “no se considera si por la actividad que estamos haciendo en ese momento es preferible que no vayamos”. Lo importante para la institución es que todos vayan y ocupen un lugar. De igual manera puede suceder que una vez instalados en el lugar del evento, si hay suficiente gente, se les pida que se retiren momentos después de haber llegado:

[...] llegas ahí, te sientas en el Auditorio y de pronto empieza a llegar gente del municipio y entonces te dicen: “ya llegó la gente, párense y sálganse”. Y entonces dices tú: bueno, ¿a qué me trajeron? [EOD-G1-M, LI, 8o. sem.]

Para las autoridades, estos eventos parecen formar parte de una relación cercana al intercambio político, una especie de toma y daca. La lógica visible es que el Tecnológico ofrece sus instalaciones para la realización de los eventos, a cambio de apoyos para la institución, sobre todo de infraestructura. Esto no es algo que se declare abiertamente, son los datos los que en parte lo revelan. Por ejemplo, Arturo Montiel, ex-gobernador del Estado de México, aportó los recursos para la construcción del Gimnasio-Auditorio de Usos Múltiples (con capacidad para 2 500 personas) y del Centro de Idiomas. Ambos fueron inaugurados en 2005, abarcaron 3 600 m² de construcción y tuvieron un costo de 39 millones de pesos. Estas obras se suman a las dos Unidades Académicas construidas entre 2003-2004: la de Posgrado e Investigación, y la de Ingeniería Mecatrónica e Industrial (ANUIES, 2005), además del apoyo para equipamiento de laboratorios.

El Gobierno del Estado de México está presente de múltiples maneras en el Tecnológico: en la definición de su marco normativo; en el financiamiento; en los

nombramientos que tiene a su cargo; en los eventos que realiza; en los buzones puestos en todos los edificios para depositar quejas y denuncias dirigidas a la Contraloría del gobierno estatal.

Un asunto pendiente desde la perspectiva de la institución, especialmente en relación con el gobierno del Estado de México y hasta cierto punto con la posibilidad de lograr un cierto margen de autonomía, descansa en la revisión del “Convenio de coordinación para la creación, operación y apoyo financiero del TESE” la cual ha sido planteada por la institución desde inicios del 2000, tanto en lo relativo a los compromisos de financiamiento de las diversas instancias que participan, en su condición de figura descentralizada, como en términos del uso y control de los ingresos que la institución genera por diversas vías: colegiaturas, proyectos de investigación y actividades de extensión.

Otro aspecto que incide profundamente en la actividad de la institución son las políticas educativas que provienen de diversos ámbitos de gobierno. La institución asume mandatos que provienen de diversas fuentes, del gobierno federal o estatal, de los tecnológicos federales o descentralizados. El Modelo Siglo XXI, por ejemplo, que ha implicado cambios curriculares y la propuesta de nuevos enfoques de enseñanza, es considerada una “política educativa que viene desde arriba y que se tiene que asumir”. Cuando se pregunta a los entrevistados por la forma en que ha aterrizado la propuesta del modelo en la institución, la respuesta apresurada es que “se le ven muchas ventajas”. Pero cuando las observaciones se centran en cuestiones más específicas, como las implicaciones del tránsito del conductismo al constructivismo, que es el eje declarado en la propuesta, la respuesta es una pregunta “¿qué tan real puede ser eso?”, cuando además “se trata de cuestiones en las que hay que cambiar todo el esquema de pensamiento del estudiante y del docente”.

No se han discutido sistemáticamente las implicaciones del modelo Siglo XXI en el TESE, aunque todos saben que su implantación constituye “un reto enorme” por las

múltiples demandas que deben ser atendidas. De acuerdo con el modelo, los estudiantes “deben hablar al menos otro idioma”, “deben estar certificados” para que puedan insertarse en el mercado internacional, “deben tener una formación humanística sólida”, integral; de acuerdo con la vida escolar, la realidad que se vive es otra. En la actividad cotidiana se enfrentan retos para cuestiones más básicas, algunos señalan, por ejemplo, la necesidad de “formarles una actitud emprendedora.”

En el nuevo modelo los profesores también deben ser capaces de establecer nuevas estrategias de enseñanza para fomentar que el estudiante sea el constructor de su aprendizaje; deben ser tutores (situación obligatoria para quienes tienen tiempos completos), deben elaborar materiales, entre otras actividades, y todo ello en medio de condiciones de una fuerte carga docente.

En el Tecnológico hay 260 profesores: (TESE, 2007), el 45.4% es de tiempo completo (40 hrs.); el 16.9% es de tres cuartos de tiempo (30 a 39 hrs.); 20.4% de medio tiempo (20 a 29 hrs.) y 17.3% son profesores de asignatura (4 a 19 hrs.) Un 36.9% cuenta con licenciatura, 22.3% cursa una maestría; 33.8% tiene una maestría, 2.3% se encuentra realizando estudios de doctorado y 4.6% tiene el grado de doctor.

Cuadro 3.1
Planta académica del TESE, 2006-2007

Tipo de contratación	Licenciatura	Estudios Maestría	Maestría	Estudios Doctorado	Doctorado	Total	% tipo de contratación
Tiempo Completo	23	25	56	4	10	118	45.4
Tres Cuartos Tiempo	18	14	11	1	0	44	16.9
Medio Tiempo	28	12	12	1	0	53	20.4
Asignatura	27	7	9	0	2	45	17.3
Total	96	58	88	6	12	260	100.0
% nivel de estudios	36.9	22.3	33.8	2.3	4.6	100.0	

TESE (2007). *Informe Anual de Actividades 2006-2007*, p. 8

Como se puede apreciar en el siguiente cuadro, la carga docente es elevada para un importante sector de profesores. En Bioquímica y Química, poco más de un tercio de los profesores imparte cuatro o más cursos por semestre; en las restantes, la proporción de profesores con esta carga docente se eleva del 48.6 al 70%. En cada grupo, los profesores atienden de 25 a 75 estudiantes, dependiendo de la carrera y del semestre. Entre quienes registran una mayor carga de cursos, con frecuencia se encuentran profesores que imparten una misma asignatura en dos grupos diferentes, o dos asignaturas de las que se encuentran seriadas, pero incluso en esos casos, las asignaturas restantes que aquéllos imparten son en áreas académicas que pueden ser cercanas o completamente diferentes, lo que supone demandas adicionales para los profesores.

Cuadro 3.2
Proporción de profesores según número de cursos impartidos
semestre 2006-1

	uno	Dos	Tres	cuatro o más
Ing. Bioquímica	18.6	18.6	27.9	34.9
Ing. Electrónica		26.7	23.3	50.0
Ing. Mecatrónica	4.9	9.8	14.6	70.8
Ing. Sist. Computacionales	3.9	11.8	23.5	60.8
Ing. Industrial	4.4	8.9	24.4	62.2
Ing. Química	11.1	22.2	30.6	36.2
Lic. Contaduría	8.6	14.3	28.6	48.6
Lic. Informática*	8.8	8.8	11.8	70.6
Total	7.6	14.6	23.2	54.6

* Datos del semestre 2005-2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos sobre indicadores académicos del TESE.

La propuesta de modelos y la introducción de reformas curriculares que se propone lleven a cabo las instituciones, genera constantes cuestionamientos entre la comunidad sobre el grado de conocimiento que tienen los diseñadores de políticas sobre los procesos y dinámicas locales:

[...] cuando las personas que están en las políticas se ponen a plantear los planes de desarrollo y las políticas educativas, pueden tener muchos conocimientos, yo no lo dudo, pero desde el punto de vista teórico, pues no se han parado en una institución, y no se han parado nunca frente a un grupo [...] creo que pocas veces se han parado donde está la realidad [JRS-I7-F, JD, 2o. sem.]

Estabilidad y cambio en las dinámicas de la organización

En esta parte hablaremos de algunos elementos de la *dinámica institucional* (Fernández 2006) relacionados con la “capacidad del establecimiento”⁷⁴ para realizar ajustes y plantear soluciones a las dificultades o problemas expresados por sus integrantes.

Para atender demandas y resolver problemas de y con los estudiantes, el Tecnológico tiene establecido un mecanismo formal que se basa en la relación tutor-jefe de grupo. Este último es elegido por sus compañeros y funge como mediador entre los estudiantes y las autoridades. Por lo general los tutores, uno por grupo, son docentes de tiempo completo encargados de realizar un seguimiento del desempeño de los estudiantes. Fungen también como mediadores entre el grupo y las autoridades, es decir, la jefatura de carrera.

Estas dinámicas se basan en relaciones bilaterales, la de tutor-jefe de grupo, que supone el interés y compromiso de ambas partes para dialogar y encontrar cauces adecuados a los problemas planteados sobre los procesos escolares. Para la mayor parte de los profesores, la tutoría ha representado una carga adicional al trabajo frente a grupo, la cual les demanda tiempo para el llenado de los diversos formatos. Para otros profesores la tutoría constituye una opción para escuchar, atender y proponer vías de solución a los problemas que les plantean los estudiantes. Desde la perspectiva de los estudiantes, los tutores que les han sido asignados son en su mayoría docentes que no conocen al grupo, que en algunos casos ni siquiera son sus profesores y que actúan el rol de tutores sólo en los

términos formales planteados por la institución. Esto no impide que los estudiantes reconozcan y valoren la capacidad de escucha y el apoyo de ciertos profesores:

[...] cuando nosotros tenemos algún problema, la primera persona a la que debemos recurrir es a nuestro tutor; desgraciadamente para nosotros, casi nunca nos ha tocado una persona que realmente nos escuche o que haga algo por nosotros” [EVY-G1-F, LI, 8o. sem.]

[...] en ocasiones cuando nos toca un buen tutor, nos ayuda, nos echa la mano... la verdad, sí da la cara por nosotros, pero cuando toca un tutor que es el profesor que nos está dando en la torre, digamos con el jefe de carrera, da lo mismo, nos regresan, hay veces que nos regresan y nos dicen: ‘pues haz un escrito’, y ya se lo hacemos, lo leemos y firmamos, y ya, esperamos respuesta y nunca llega. [EMA-G1-M, LI, 8o. sem.]

Hay una percepción generalizada entre los estudiantes sobre la limitada eficiencia en los mecanismos establecidos por la institución para atender las demandas. Una de las demandas más frecuentes, y también de las más sentidas, tiene relación con los docentes. Los estudiantes cuestionan las capacidades de ciertos profesores para impartir las materias que tienen asignadas. Con frecuencia se quejan de la actitud de algunos docentes en el salón de clase, de ciertos rasgos autoritarios. Cuando los estudiantes de un grupo se encuentran a disgusto con algún profesor, saben que primero deben plantearlo a su tutor o tutora, si en esta primera instancia la queja prospera, lo siguiente es solicitar el cambio de profesor al jefe de carrera. Los procedimientos administrativos están claramente establecidos, el problema es que no siempre avanzan las gestiones que realizan, en ocasiones la respuesta de las autoridades se limita al silencio, o bien, de acuerdo con los comentarios de los estudiantes, a la acción “protectora” sobre ciertos profesores:

[...] hay veces que hay así como [profesores] privilegiados, o algo así, uno manifiesta su inconformidad y lo tiran a uno de loco, no le hacen caso, inclusive se siente uno mal, se le quitan a uno las ganas de manifestar o demostrar su inconformidad, hasta incluso hay represalias en contra de nosotros, eso nos ha

⁷⁴ Concepto tomado de Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y psicología institucional*, Buenos Aires: Paidós.

pasado y la verdad es que prefiere uno dejarlo por la paz y ya, seguir con la farsa ¿no? Seguir con el juego, que la verdad eso sí me molesta mucho, como alumno y como persona, entonces dónde están las autoridades para que nos escuchen, ¿no existen o qué onda?

— ¿y cuando presentan esos escritos [en los que solicitan el cambio de profesor], a dónde los entregan?

— ... *al archivo muerto (risas)... a la jefatura* [EMA-G1-M, LI, 8o. sem.]

Cada semestre los estudiantes participan en la evaluación del trabajo docente pero esto no parece tener mayor repercusión en los procesos académicos. La evaluación básicamente consiste en el llenado de cuestionarios donde se pregunta a los estudiantes sobre los maestros que les dieron clases. Los estudiantes inconformes con la actividad docente otorgan un sentido a la evaluación, por lo menos al principio. Ven en los cuestionarios la posibilidad de manifestar sus inconformidades, e incluso generan expectativas respecto de la atención y solución a los problemas que enfrentan con algunos profesores. El resultado de la evaluación es poco alentador para ellos ya que por lo general no tiene incidencia en las decisiones de planta académica para el siguiente semestre.⁷⁵ Además, como expresión de un sistema flojamente acoplado, la instancia encargada de la “aplicación de los instrumentos de evaluación de los docentes” no tiene injerencia en los asuntos académicos de las jefaturas de carrera.

No pasa nada con la evaluación sobre los maestros... regularmente, cada que termina o empieza un semestre nos hacen una evaluación sobre los maestros que nos dieron clases, entonces ahí es cuando nosotros decimos qué es realmente lo que no nos parece, que hay maestros que no saben la materia, o sea, no saben impartir la materia, no tienen conocimiento absolutamente de nada, pero son nuestros maestros, entonces, son esos maestros que regularmente nos dejan tareas que solamente ellos entienden qué es lo que quieren, o trabajos muy pesados que ni nos enseñan cómo se hacen, ni nos dan las bases de cómo encontrar eso que ellos

⁷⁵ La institución centra su atención en los resultados numéricos de la evaluación de los docentes, en el índice de reprobación por grupo. Cuando éste es elevado, la política es que el maestro sea movido a otro grupo o que le sea asignada otra materia, como si estos cambios resolvieran los problemas de contenidos y pedagógicos.

quieren, pero pues ellos quieren que se entregue, y si no se entrega, pues ya, puntos menos para nosotros. Entonces, al momento de expresar nosotros eso, nosotros esperamos que en semestres consecutivos no nos vuelvan a dar clase, o ellos reconsideren las capacidades de sus maestros, y pues realmente no es así, aquí la escuela se preocupa más porque salgan muchos alumnos, sean muchos egresados de las carreras, que realmente por el conocimiento y por la preparación que debemos tener nosotros [EVY-G1-F, LI, 8o. sem.]

Este proceder de algunos profesores se ha acentuado por la puesta en marcha del nuevo modelo educativo Siglo XXI, que bajo la noción de “aprendizaje” a cargo del alumno refuerza actitudes de los docentes poco proclives a una adecuada relación pedagógica.

Hay una estructura institucional poco flexible donde sólo tienen cabida las expresiones o iniciativas “de acuerdo con lo que establece la norma”. Las fuerzas instituyentes son sancionadas. En las entrevistas, los estudiantes hablan del miedo que tienen de expresarse. Estos temores se sostienen en “lo que se sabe” ha ocurrido a otros grupos o a estudiantes que ya no están en la institución. Relatan lo ocurrido hace poco más de dos años a un grupo de más de 20 estudiantes que intentaba crear un consejo estudiantil: “los cacharon y los corrieron”.

Saben que de ser expulsados se pueden cerrar muchas puertas. Comentan: “todos los estudiantes que son expulsados de la institución, son boletinados en todo el sistema para que no sean aceptados en ninguno de los tecnológicos”. Es un clima que obtura las posibilidades de expresión de las diferencias. Los riesgos son altos: “¿Te imaginas que te corran al final de la carrera? ¿Y tu futuro, dónde queda?”

Cuando los estudiantes hablan de los mecanismos que operan en la institución para resolver situaciones problemáticas, hay un sentimiento de soledad y frustración frente a una institución que parece no contenerlos:

[...] muchas cosas de las que nosotros estamos en contra no podemos ni siquiera hablarlas, o probablemente las hablamos con algunos maestros, nos desahogamos en el momento, los maestros se desahogan con nosotros, aquí hacemos lo que se puede y les decimos hasta de lo que se van a morir, pero hasta ahí se queda porque no podemos hablar, nos tienen muy reprimidos en ese sentido, y creo que esa es una de las cosas que a la mayoría nos molesta, incluso a los maestros.

Otra cosa que tiene [la institución] es que nos causa muchos problemas tanto a maestros como alumnos, nos imponen las cosas y nos acostumbraron ya a vivir con miedo de poder reclamar, esto ya no lo podemos hacer, muchos maestros llegan aquí y nos dicen: "¿saben qué chavos?, no se dejen, pero espérense tantito ¡eh!, ¡aguas!, que no se den cuenta, muévanse, pero por abajo del agua, porque si se dan cuenta los corren. [EME-G1-F, LI, 8o. sem.]

En la institución, como observa Schvarstein (1995), coexisten dinámicas diferentes: "Los modos en que una organización adjudica roles son diferentes de los que se presentan en la espontaneidad de la dinámica de un grupo. La adjudicación es prescriptiva, y está conducida por el poder instituido y es reforzada por sistemas de recompensas y sanciones. La adjudicación está formalizada, no así el desempeño, y esta adjudicación formal convive con las adjudicaciones informales que se dan en el espacio intra e intergrupales."

El clima institucional es un desafío también para los docentes. Hay contralores o prefectos que supervisan que los profesores se encuentren realizando su actividad, que "estén donde deben estar", es decir, en el salón de clases, en los laboratorios o talleres. Al igual que en otros ámbitos, hay vigilancia y sanciones administrativas. Si un profesor no se encuentra en el salón de clase atendiendo a su grupo en el horario que le corresponde, éste puede ser reportado. Cuando sucede, se le levanta un acta y se le descuenta el tiempo de la clase. El profesor también debe informar si va a llevar a su grupo a un laboratorio o a la biblioteca. Los únicos casos en que las "ausencias" en los salones de clase parecen estar justificadas es cuando profesores y estudiantes asisten a "pláticas" o a eventos en el Auditorio de Usos Múltiples.

Frente a esta situación, las estrategias que los profesores despliegan son diversas. Algunos buscan establecer relaciones cordiales con los contralores: “afortunadamente me llevo bien con ellos”, otros optan por salidas más delicadas: “si tú no compras al prefe, él te reporta”, y otros más evitan las sanciones atendiendo las demandas impuestas por la vigilancia.

En relación con el trabajo colegiado, existen formalmente dos órganos en el *Reglamento de los Organos Colegiados Departamentales*: los Consejos Académicos (integrados por el Jefe de la División y los presidentes –representantes- de las Academias) y las Academias. Los primeros son órganos de “opinión y consulta” (art. 3º); las segundas son órganos “propositivos”. Dada la escasa proclividad a la participación y a la búsqueda de consensos en la organización, las figuras colegiadas existen en términos formales, en la práctica “están ahí pero no se usan”.

La falta de actividad colegiada y un ambiente donde la comunicación entre los docentes fluye poco, dificulta las discusiones sobre diversas cuestiones académicas, y vuelve difícil la búsqueda de acuerdos. No hay lugares de encuentro donde puedan ser discutidas cuestiones curriculares, problemas docentes, donde pueda evaluarse, por ejemplo, la efectividad de las tutorías, o donde puedan plantearse formas más efectivas de trabajo en determinadas áreas.

El trabajo es individual, y lo que el maestro requiere, en la lógica institucional, y en la de algunos profesores, está contenido en un disco compacto que se entrega a cada profesor. Ese disco simboliza, hasta cierto punto, el grado de consolidación de la actividad docente. “Contiene todo lo que necesita saber un profesor”. Forma parte de los procesos de certificación con los que la institución busca seguirse proyectando como lugar de excelencia. Bajo esta lógica, los cuestionamientos que pudieran plantearse los docentes para llevar a cabo su tarea están previstos en los procedimientos. Lo instituido pareciera cubrirlo todo, sin dejar espacio a procesos instituyentes. Los lugares de expresión de las

diferencias, de desahogo del malestar son por lo general los pasillos, “radiopasillo”, le llaman.

Hay instancias en la estructura organizativa de la institución en las que se ha buscado propiciar espacios de reflexión colectiva sobre la trascendencia de la actividad que realizan los docentes. Muchos de los actuales profesores son profesionistas de diferentes áreas que llegaron a la docencia, como muchos profesores de las universidades mexicanas, sin tener una formación pedagógica, aprendiendo el oficio de la docencia en la práctica, en el quehacer cotidiano.

También se ha buscado seguir avanzando en la profesionalización de la planta docente con propuestas que tratan de empujar a la institución hacia otros rumbos, de modificar algunas de las dinámicas prevalecientes. En sí mismas, estas pequeñas acciones son importantes, el problema es que no logran articularse en un plan global. La institución, con su estructura jerárquica y normativa, es una organización flojamente acoplada donde cada instancia realiza actividades específicas sin comunicación con las demás. La dinámica institucional está fuertemente condicionada al cumplimiento de roles específicos en la estructura jerárquica. Las sinergias que se generan quedan acotadas a las parcelas de colaboración en las que se realiza una determinada actividad.⁷⁶ No hay comunicación ni coordinación entre diferentes ámbitos organizativos para llevar a cabo la tarea primaria⁷⁷. Los sujetos parecen encontrarse petrificados en el cumplimiento del rol.

⁷⁶ Actualmente hay quienes consideran que sería importante generar propuestas orientadas a evitar la duplicidad de actividades que deriva de una estructura de divisiones académicas que ha operado sin coordinación entre sí. Aunque ello aún está en ciernes y sus implicaciones son profundas en términos de los cambios que demandaría en las estructuras curriculares y organizativas, la idea es interesante: formar cuerpos colegiados (academias) por asignatura, no de todas, sino de aquellas que son básicas para las diferentes carreras. De llevarse a cabo, podría constituir un motor para la actividad colegiada, para un manejo más eficiente de los recursos, y ofrecería un abanico más amplio de opciones para los estudiantes.

⁷⁷ Giddens habla del “efecto de composición” para referirse a la suma de actos intencionales que da por resultado efectos no buscados, no deseados, pero que contribuyen a realimentar los mecanismos de reproducción de las prácticas institucionalizadas. Ver A. Giddens, A. *La constitución de la sociedad* (Primera ed. 1984). Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998, p. 47.

La cultura institucional está fuertemente anclada en lo normativo y en el despliegue de controles administrativos para regular procesos académicos. La ausencia de cauces para atender las demandas que provienen de profesores y estudiantes genera mecanismos de inclusión/exclusión en la institución según las adhesiones a los grupos directivos de la institución, a la red de compromisos, o a la permanencia en los márgenes: “se tiene o no la camiseta de la institución puesta”, se es iniciado o no. Las acciones mediante las cuales se mantiene vivo el proceso de exclusión para los que no son adeptos o iniciados han sido estudiados por Remedi (2004a:32): van desde las intimidaciones (condicionamientos, discriminación, castigos); uso de propaganda racional (pruebas para demostrar los grados de adhesión) y su contraparte, la propaganda irracional (basada en el murmullo, rumores, calumnias). Estas diversas formas operan sobre las inquietudes y temores de los sujetos; su expresión más extrema: ser expulsado de la institución, sean estudiantes o docentes (servidores públicos). La ansiedad que tales mecanismos de exclusión moviliza en los sujetos genera también procesos de contagio que afectan las relaciones y el ambiente en la institución⁷⁸.

En un estudio sobre las expresiones ideológicas de la escuela en relación con los estudiantes, Willower, Eidell y Hoy (1976: 5-6) exponen algunos rasgos de dos modelos educativos, el custodialista y el humanista, sobre los que nos parece interesante reflexionar. De acuerdo con los autores, "la escuela rígidamente tradicional sirve como modelo de la orientación custodial". Se trata de establecimientos altamente controlados, preocupados en primer lugar por el mantenimiento del orden. En los mismos, el poder y la comunicación fluyen de arriba abajo. Son ambientes institucionales en los que se espera la aceptación de las decisiones, sin cuestionamientos. Por otro lado, “el modelo de orientación humanista es la escuela concebida como una comunidad educativa en la que los miembros aprenden a

⁷⁸ E. Enriquez habla del “proceso de contagio de la locura”, de los sentimientos colectivos y emociones del grupo, de los procesos de identificación que se generan y la forma en que ello incide en la vida institucional. Ver E. Enriquez, E. “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en R. Kaës et al. (Eds.) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998, p. 113. Por su parte, E. Remedi plantea dicho proceso en términos de la movilización de fantasmas que genera el juego de los sujetos institucionales en la “novela institucional”. Remedi Allione, E. (Ed.). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés Editores, 2004, p. 32.

través de la interacción mutua y la experiencia”. “El aprendizaje es visto como un compromiso con una actividad valiosa, y no como una absorción pasiva de hechos”. Es un ambiente que propicia una actitud diferente por parte de los profesores, hace que éstos “aspiren a un ambiente de aula democrático”, flexible en cuanto a niveles y reglas, y abierto a la comunicación y autodeterminación progresiva de los estudiantes.⁷⁹ Diversas investigaciones han señalado que un clima institucional adecuado en las instituciones educativas es aquel en el que se han creado las condiciones para favorecer la convivencia y los aprendizajes.

En los discursos oficiales del Tecnológico, uno de los objetivos es formar egresados “comprometidos con el desarrollo humano y sustentable y solidarios con los principios de libertad, democracia y justicia”. ¿Hasta dónde se logra dicho propósito? ¿Qué tipo de experiencias construyen los estudiantes en un ambiente institucional como el que hemos venido analizando? Mientras que en este capítulo mostramos cómo es esta institución en la que los estudiantes construyen sus experiencias, en el siguiente mostramos quiénes son los estudiantes que llegan al TESE.

⁷⁹ Citado por L. Stenhouse (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, pp.80-81.

Capítulo 4

¿Quiénes son los estudiantes del Tecnológico?

Para comprender las experiencias de los jóvenes estudiantes en el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec buscaremos conocer quiénes son, de qué entornos socio-culturales y académicos provienen, qué elementos ponen en juego en sus elecciones, cuáles son las expectativas con las que llegan a la educación superior, en qué carreras se ubican, cuáles son sus principales fuentes de apoyo, con qué condiciones cuentan para emprender los estudios. La identificación de estos rasgos y su particular expresión en las dinámicas del Tecnológico permite mostrar, en primer lugar, que los problemas de ingreso a la universidad no son los mismos para todos.

Rasgos de la diversidad estudiantil

Edad y género: sus expresiones en las diferentes carreras

Dos veces al año ingresa un promedio de 750 nuevos estudiantes a las ocho carreras de licenciatura que ofrece el TESE⁸⁰. No todos los que ingresan son jóvenes recién egresados del bachillerato. La edad modal al ingresar es de 18 años, pero sólo el 52.4% del grupo de 17-19 años ha tenido una trayectoria escolar continua. Los demás han interrumpido en algún momento los estudios o han demorado su ingreso a la educación superior: 38.3% se ubica en el grupo de 20-24 años y 9.4% en el de 25 años o más. Se observa que es ligeramente superior la proporción de mujeres que ingresa a la educación superior como resultado de una trayectoria académica continua: 61% tiene 17-19 años al ingresar; 34.8%

de 20-24 años y 4.3% tiene 25 años o más. Aunque no hay datos que permitan comparar las edades de ingreso a la educación superior entre instituciones y sectores educativos, llama la atención que casi la mitad de los estudiantes de nuevo ingreso al TESE proviene de un recorrido escolar discontinuo.⁸¹

Al observar la distribución de los estudiantes de primer ingreso por carrera, género y grupos de edad (Cf. Cuadro 4.1), resulta que en Ingeniería en Sistemas Computacionales el 74% de quienes ingresan son hombres y el 26% mujeres. La distribución por grupos de edad, en el caso de los hombres, es del 46.6% en el grupo 17-19 años y 40.6% en el de 20-24, con una proporción de 12.6% en el grupo de 25 y más años. Por su parte, el 71.8% de las mujeres se ubica en el grupo más joven, de 17-19 años, y el 28.2% en el de 20-24.

Ingeniería Mecatrónica es otra carrera predominantemente masculina: 85.9% vs 14.1%. En el caso de los hombres, se observa una distribución similar a la de Sistemas Computacionales, con el 49.4, 39.2 y 11.4% en los diferentes grupos de edad. El 61.5% de las mujeres se ubica en el grupo de 17-19 años y el 38.5% en el de 20-24.

Ingeniería Electrónica registra un 81.4% de hombres vs 18.6% de mujeres. El 49.1% de los hombres se ubica en el grupo de edad 17-19, el 36.8% en el de 20-24 y el 14.0% en el de 25 años o más. Esta carrera es la que registra el más bajo porcentaje de mujeres en el grupo de edad más joven (38.5%) y el más alto en el grupo de mayor edad (15.4%).

En la carrera de Ingeniería Industrial tres cuartas partes son hombres y una cuarta parte mujeres. 34% de los hombres son jóvenes de 17-19 años, la mitad se ubica en el de 20-24 años y un 16% tiene 25 años o más al ingresar a la institución. Más de la mitad de las

⁸⁰ De 2003 a 2006 sólo un semestre (2004-2) registró un ingreso muy por abajo del promedio (335 estudiantes) debido a la disminución de la demanda a casi la mitad.

⁸¹ En el estudio de García-Castro y Bartolucci sobre trayectorias de estudiantes universitarios, se ha identificado que a mayor edad al ingreso aumenta la probabilidad de deserción escolar. Un supuesto es que la “edad por sí misma implica una percepción social de lo pertinente o no de encontrarse como estudiante universitario”. Ver G. García-Castro y J. Bartolucci, J. “Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, No. 35, 2007, p. 1280.

mujeres se ubica en el primer grupo de edad, 40% en el de 20-24 años y 5% en el de 25 o más.

Cuadro 4.1
Estudiantes de primer ingreso, según edad al ingresar, sexo y carrera
Semestre 2005-2

		17-19 años %	20-24 años %	25 ó más %	% por sexo
Ing. Sistemas Computacionales	Hombres	46.8	40.5	12.6	74.0
	Mujeres	71.8	28.2	0.0	26.0
	Subtotal	53.3	37.3	9.3	
Lic. Informática	Hombres	57.1	33.3	9.5	44.4
	Mujeres	62.0	34.2	3.8	55.6
	Subtotal	59.9	33.8	6.3	
Lic. Contaduría	Hombres	48.6	40.0	11.4	33.3
	Mujeres	58.6	34.3	7.1	66.7
	Subtotal	55.2	36.2	8.6	
Ing. Mecatrónica	Hombres	49.4	39.2	11.4	85.9
	Mujeres	61.5	38.5	0.0	14.1
	Subtotal	51.1	39.1	9.8	
Ing. Industrial	Hombres	33.9	50.0	16.1	75.6
	Mujeres	55.0	40.0	5.0	24.4
	Subtotal	39.0	47.6	13.4	
Ing. Bioquímica	Hombres	37.0	51.9	11.1	35.5
	Mujeres	61.2	34.7	4.1	64.5
	Subtotal	52.6	40.8	6.6	
Ing. Electrónica	Hombres	49.1	36.8	14.0	81.4
	Mujeres	38.5	46.2	15.4	18.6
	Subtotal	47.1	38.6	14.3	
Ing. Química	Hombres	42.1	36.8	21.1	46.3
	Mujeres	63.6	36.4	0.0	53.7
	Subtotal	53.7	36.6	9.8	
	Hombres	46.6	40.6	12.8	59.8
	Mujeres	61.0	34.8	4.3	40.2
	TOTAL	52.4	38.3	9.4	

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Base de Datos sobre Aspirantes y Aceptados*, TESE.

Nota: No incluye los datos de dos estudiantes de ingeniería mecánica, la cual está en proceso de desaparición.

Las carreras con una composición mayoritariamente femenina son: Informática, Contaduría, Ingeniería Bioquímica e Ingeniería Química. En Informática el 55.6% está constituido por mujeres. El 59.9% se ubica en el grupo de 17-19 años, 33.8% en el de 20-24 años y el 6.3% en el de 25 y más. Es el único caso donde el grueso de la población masculina se ubica en el grupo de edad más joven; el 34.2% en el de 20-24 años y el 3.8% en el de 25 años o más.

Contaduría registra el más alto porcentaje de población femenina (66.7%). El 58.6% se ubica en el grupo de 17-19 años, 34.3% en el de 20-24 y 7.1% en el de 25 y más. En el caso de los hombres, la distribución por grupos de edad es similar al promedio: 48.6, 40 y 11.4% respectivamente.

En Ingeniería Bioquímica el 64.5% está constituido por mujeres. El mayor porcentaje (61.2%) se ubica en el primer grupo de edad; el 34.7% en el de 20-24 años y 4.1% en el de 25 y más. Es pequeño el porcentaje de hombres en el primer grupo de edad (37%). Más de la mitad (51.9%) se ubica en el grupo de 20-24 años y 11.1% en el de mayor edad.

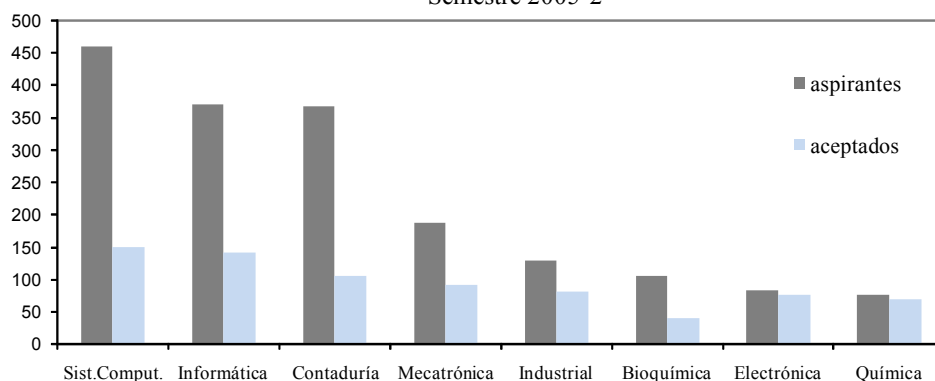
En Ingeniería Química el 53.7% de la matrícula de nuevo ingreso es femenina. El 63.6% se ubica en el grupo de 17-19 años y el 36.4% en el de 20-24 años. En el caso de los hombres la distribución en los diferentes grupos es del 42.1, 36.8 y 21.1% respectivamente. Es la carrera que en términos proporcionales tiene el más alto porcentaje de hombres en el grupo de más edad.

Como se puede observar, la mayor presencia de estudiantes en el tercer grupo de edad, suele ser un fenómeno típicamente masculino. En dicho grupo se ubican algunos estudiantes que provienen de sectores relacionados con la carrera y que ingresan a la educación superior con el propósito de actualizar conocimientos u obtener certificaciones. Por otra parte, llama la atención la reducida presencia de mujeres en el grupo de más edad, incluso en las carreras con un perfil femenino. Pareciera como si el acceso a la educación

superior después de los 24 años dejara de ser una opción para las mujeres del TESE, frente a otros ámbitos, como la familia y el trabajo.⁸²

Tres carreras concentran la demanda y el acceso: Ingeniería en Sistemas Computacionales, Informática y Contaduría. Le sigue Ingeniería Mecatrónica, que inicia con fuerte impulso en el 2000 pero registra fluctuaciones importantes al poco tiempo de su creación. En el semestre 2005-2 la institución registró a 1,783 aspirantes a las diferentes carreras, de los cuales fueron aceptados 760. Las tres carreras mencionadas captaron en conjunto, el 67% de la demanda y el 52% del primer ingreso. El acceso a las mismas apenas representó un tercio de sus respectivas demandas. En las demás carreras la proporción de aceptados respecto de la demanda fue mayor, como se observa en la siguiente gráfica: Ing. Mecatrónica (48.9%), Ing. Industrial (63.6%), Ing. Electrónica (90.5%). Ing. Química (90.9%). La excepción fue Ing. Bioquímica que registró un 38.7% de aceptados.

Gráfica 4.1
Aspirantes y aceptados por carrera
Semestre 2005-2



⁸² Desde hace tiempo destaca la creciente incorporación de las mujeres a las instituciones de educación superior, a diversos campos. Los resultados escolares revelan una tendencia de mayor aprovechamiento de las oportunidades educativas en el caso de las mujeres —situación observada en diferentes niveles educativos y países—. Actualmente, para las estudiantes del TESE es importante formarse, hacer una carrera y, en algunos casos, estudiar un posgrado. En sus comentarios algunas revelan la convicción de que ese es el recorrido que desean hacer. También enfatizan su interés por la carrera, por prepararse, por tener un soporte para el futuro, incluso si forman una familia, “por si las cosas no funcionan”, bajo la idea de “tener con qué salir adelante”.

La forma en que la institución regula la demanda y el acceso a las carreras tiene implicaciones importantes en la trayectoria de los estudiantes. Para resolver los problemas que genera la sobre-demanda en unas carreras y el excedente de lugares disponibles en otras, la institución puso en marcha la “segunda opción”⁸³ en el semestre 2006-2. Es una política que ha sido practicada desde hace tiempo en otras instituciones. Consiste en reorientar una parte de la demanda de las carreras sobre-saturadas hacia las de menor demanda. De acuerdo con datos de la institución (TESE, 2007:7), en dicho semestre la carrera de Ingeniería Electrónica registró una cobertura de 164%, es decir, la cifra de aceptados a la carrera superó con creces la de solicitantes. Esto se debe a que fue la primera que recibió estudiantes provenientes de la “segunda opción”. Un semestre después fueron incorporadas a dicho proceso Ing. Química, que registró 138% de cobertura, Ing. Industrial (116%) y Mecatrónica (105%). La carrera que aún no forma parte de las receptoras de “segunda opción” es Ing. Bioquímica.

Las implicaciones de la “segunda opción” no han sido estudiadas. Poco se sabe de su impacto en las experiencias formativas de los estudiantes y en el desempeño institucional. En la perspectiva de algunos maestros, los estudiantes se muestran satisfechos de estar en esas carreras, “descubrieron su vocación”. En la perspectiva de los estudiantes el abanico de situaciones es más amplio. Hay quienes se encuentran “a gusto” en la carrera, otros que están en la institución que deseaban, no así en la carrera, pero que se mantienen a la espera para solicitar su cambio y quienes están a la espera de otras opciones fuera de la institución.

Aunque actualmente son varias las carreras que reciben a estudiantes en “segunda opción”, las percepciones de los estudiantes del TESE sobre la carrera que abrió camino a esta política, la de Ingeniería Electrónica, son reveladoras de cierto proceso de estigmatización. Algunos consideran que Electrónica es “el patito feo de la institución” y otros que “los de electrónica son los olvidados de la institución.”

⁸³ En los formatos de registro se pide a los aspirantes que además de la carrera a las que desean ingresar,

Habría que analizar con cuidado las implicaciones del proceso de “segunda opción” dada la variedad de situaciones existentes entre los estudiantes. No se puede suponer que todos los que eligieron carrera de manera azarosa se encuentran a disgusto en la carrera en la que se encuentran inscritos, ni que todos los que lograron ingresar a la “primera opción” tuvieron claras las razones para hacerlo o definida una vocación, y que por lo mismo, se encuentran a gusto en la carrera que cursan. Lo que verdaderamente importa de estas particularidades en los procesos de inserción en la educación superior es lo que hace que un estudiante se sienta “en su lugar” o “desplazado” (Bourdieu y Passeron, 2004) y el efecto que esto tiene en sus posibilidades de logro educativo.

La “segunda opción” responde a una lógica institucional distinta a los propósitos que orientan las elecciones de los estudiantes y genera efectos no deseados. Desde hace tiempo, las políticas educativas han buscado impulsar el ingreso de estudiantes a las carreras de las “áreas duras” sin mucho éxito. El TESE también lo ha promovido, incluso mediante incentivos como el otorgamiento de becas PRONABES⁸⁴. Sin embargo, al igual que otras instituciones, no ha logrado incrementar la matrícula en las mismas porque no llegan aspirantes con el perfil necesario. Lo paradójico de este proceso es que ante la escasez de aspirantes con el perfil requerido, una situación de capacidad instalada sin ocupar, y políticas que pugnan por el crecimiento en las “áreas duras”, se empieza a “lograr” el aumento de la matrícula, sólo que por la vía del ingreso mediante la “segunda opción.”

anoten una “segunda opción” de carrera a la que estarían dispuestos a inscribirse en caso no ser aceptados en la carrera elegida en primera opción.

⁸⁴ El Programa Nacional de Becas para Educación Superior (PRONABES) del gobierno federal, cuya prioridad es incrementar las becas en las “áreas duras”, ha registrado grandes limitaciones para lograrlo. Según comentario de uno de los entrevistados, muchos estudiantes del TESE no reúnen los requisitos para ser beneficiarios.

Procedencia geográfica

En 2001, la inmensa mayoría de estudiantes de nuevo ingreso provenía del Estado de México (95%), 4% del Distrito Federal y un 1% de otras entidades (TESE, 2003c). Pocos años después, de acuerdo con los informes de la propia institución (TESE, 2006), se registra un cambio sustantivo: 56.88% provienen del Estado de México, 19% del Distrito Federal y 24% de otras entidades. Ingeniería Mecatrónica es la que registra una mayor diversidad geográfica al recibir a estudiantes de diversos municipios del Estado de México. Ingeniería en Sistemas Computacionales es la de mayor demanda en el municipio de Ecatepec, seguida de Contaduría.

Parecen haber aumentado los desplazamientos de aspirantes provenientes del Distrito Federal que buscan opciones educativas públicas en el Estado de México. Faltan estudios que den cuenta de este fenómeno. No se conoce la dinámica regional de la demanda y oferta educativa en y entre educación media superior y superior, así como los desplazamientos que ocurren entre opciones educativas públicas y privadas en el Área Metropolitana de la Ciudad de México. A manera de hipótesis, se puede plantear que uno de los factores de tal desplazamiento es la búsqueda de opciones educativas en zonas periféricas dada la creciente cifra de aspirantes no aceptados que registran las principales instituciones públicas del Distrito Federal (UNAM, UAM e IPN).

Si se consideran datos más específicos, como el domicilio de los bachilleratos de procedencia de los estudiantes de nuevo ingreso a partir del nombre de las escuelas, se observa que un 70% provenía de bachilleratos del Estado de México, 22.8% del Distrito Federal y 5% de bachilleratos en otros estados⁸⁵. En un acercamiento mayor, que de manera indirecta muestra el peso que tiene la proximidad geográfica en la elección de institución, especialmente después de haber descartado las posibilidades de ingreso a las principales instituciones del Distrito Federal, se advierte que el 75.1% de los aceptados proviene de un

⁸⁵ Datos elaborados a partir del análisis de la *Base de datos sobre aspirantes y aceptados*, TESE, que contiene información de los semestres 2003-1 a 2005-2. A menos que se indique lo contrario, los datos a los que se haga referencia corresponden al semestre 2005-2, último del que disponemos datos completos.

primer circuito urbano, formado por Ecatepec (50.8%) y Nezahualcóyotl (8.4%), municipios del Estado de México, y por la Delegación Gustavo A. Madero (15.9%), del Distrito Federal.

El 12.4% proviene de bachilleratos ubicados en un segundo circuito urbano. Lo conforman las delegaciones Venustiano Carranza, de donde proviene el 2%, Azcapotzalco (1.6%), Cuauhtémoc (1.2%) y Miguel Hidalgo (0.7%), así como los siguientes municipios del Estado de México: Tlalnepantla (1.7%), Tecámac (1.7%), Tultitlán (1.2%), Acolman (0.9%), Chimalhuacán (0.8%) y Coacalco de Berriozábal (0.7%). Otro 5.5% proviene de bachilleratos ubicados en municipios y delegaciones distantes de Ecatepec.

A la institución también llegan estudiantes de bachilleratos de otros estados (5%). La mayor parte proviene de Hidalgo, estado colindante con el Estado de México y relativamente cercano al municipio de Ecatepec. En el semestre 2005-2 ingresaron 38 estudiantes de doce estados. Este continuo flujo de estudiantes de los estados refleja a pequeña escala, los circuitos migratorios que han caracterizado de antaño al municipio. La migración de las familias hacia la Área Metropolitana de la Ciudad de México, sea como lugar de tránsito hacia los Estados Unidos o para establecerse en busca de mejores condiciones de vida, sigue siendo intensa. Los jóvenes incorporados al TESE provienen de bachilleratos de Chiapas, Guerrero, Guanajuato, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Tlaxcala y Veracruz, estados caracterizados por sus índices de pobreza y migración.

Procedencia institucional

Otra cara de la heterogeneidad de la población que ingresa al TESE es la presencia de jóvenes que provienen de diversos ambientes institucionales. Para el presente trabajo el contexto en el que se aprende, en el que se elabora la experiencia, es fundamental. Lo es también en términos de la trayectoria previa, de lo aprendido en otros contextos, del grado

de familiaridad o acoplamiento que el estudiante logra entre las experiencias previas y el nuevo espacio institucional. El contexto en el que se ha aprendido y el contenido de esos aprendizajes son elementos inseparables y fuentes importantes de identidad (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1999).

Un referente central para los jóvenes del TESE es el bachillerato en el que estudiaron. La variedad de contextos de aprendizaje genera identidades diferentes. Se es de una Voca, del Bachilleres, de un CETIS, CBTIS, CONALEP, CECyT, CECyTEM, de una Preparatoria oficial, del sistema abierto, de una Preparatoria particular, de una que goza de reconocimiento o que es apenas conocida por unos pocos. También importa el lugar: se es del Estado de México o del Distrito Federal, Ecatepense, de Neza, o de más lejos, de alguna delegación del Distrito Federal o de los estados. Cada rasgo constituye un símbolo que identifica y diferencia. Muchos son amigos o compañeros que compartieron la experiencia del bachillerato.

Como se advierte en el siguiente cuadro, hay un importante sector de la población escolar (44.5%) que proviene de bachilleratos de tipo tecnológico. Si a esta cifra se sumara la de estudiantes que provienen del CONALEP, modelo hasta hace pocos años orientado exclusivamente a la formación profesional de carácter terminal, el porcentaje superaría el 50% en la mitad de las carreras. Para muchos estudiantes este hecho constituye una ventaja, especialmente en relación con las actividades de carácter práctico que realizan en talleres y laboratorios desde el primer semestre. Los egresados de bachilleratos tecnológicos comentan sentirse más familiarizados con el manejo de equipo y materiales que sus compañeros que provienen de instituciones con una orientación menos práctica.

Cuadro 4.2
Estudiantes de nuevo ingreso que provienen de bachilleratos tecnológicos*
Semestre 2005-2

	Bachillerato Tecnológico (no incluye CONALEP) (B)	Bachillerato Tecnológico (incluye CONALEP) (C)
Ing. Sist. Computacionales	52.0	58.7
Ing. Industrial	45.1	54.9
Ing. Bioquímica	44.7	48.7
Ing. Electrónica	44.3	54.3
Lic. Contaduría	43.8	49.5
Lic. Informática	43.7	50.0
Ing. Mecatrónica	39.1	45.7
Ing. Química	31.7	41.5
TOTAL	44.5	51.5

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Base de datos sobre aspirantes y aceptados*, TESE.

* Sólo incluye instituciones públicas.

Los jóvenes del TESE provienen de una amplia gama de bachilleratos (Cf. Cuadro 4.3) Un 45.3% proviene de instituciones federales, 28.6% de instituciones estatales (93.1% del Estado de México y 6.9% de otros estados); 4.7% de los bachilleratos del Instituto Politécnico Nacional y un elevado porcentaje (20.9%) proviene de instituciones privadas.⁸⁶

Los bachilleratos de carácter federal con mayor presencia en el TESE son: el CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios), con el 15.6% de la población de primer ingreso, el Colegio de Bachilleres con el 11%, el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), con el 8.8 y 7% respectivamente. Por lo general, la preferencia de los estudiantes está orientada hacia las carreras de mayor demanda, aunque se observan algunas variantes. Los egresados del CBTIS se concentran en Sistemas Computacionales e Ingeniería Bioquímica. Los del Colegio de Bachilleres observan una mayor distribución en

⁸⁶ En el Informe 2005-2006 se señala que “el 61% proviene de escuelas públicas federales, el 20% de privadas y el 19% de escuelas públicas estatales.” Ver TESE. *Informe de actividades 2005-2006* presentado por el Dr. Uriel Hernández Galicia: Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, 2006.

las diferentes carreras, aunque en menor medida en las carreras de Ing. Química y Mecatrónica.

En el caso de los bachilleratos estatales, los de mayor presencia son los que provienen de Preparatorias Oficiales y de los planteles del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTE), en menor proporción se ubican los del Colegio de Bachilleres estatal. Los que provienen de Preparatorias Oficiales registran una mayor distribución en las diferentes carreras. Los del CECyTE se ubican en tres ingenierías: Sistemas Computacionales, Mecatrónica y Electrónica, y en Contaduría.

Muy pocos estudiantes provienen de los bachilleratos del IPN y de la UNAM. En el semestre 2005-2 ingresaron únicamente 36 bachilleres del IPN; la mayor parte de ellos provenía de los planteles del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)⁸⁷, sólo 4 venían de un plantel del Centro de Estudios Tecnológicos (CET). La mayoría de los planteles de los que provienen se ubican en Ecatepec y la Delegación Gustavo A. Madero: 70%). Sólo hubo dos estudiantes de la UNAM que provenían del CCH Vallejo.

⁸⁷ Son mejor conocidas como Vocacionales. Reciben el nombre de CECyT a partir de 1971, como resultado de la Reforma emprendida por Víctor Bravo Ahuja en la Secretaría de Educación Pública. Entre los estudiantes la referencia original perdura: “vengo de la Voca 10, 5 ó 3”, rara vez mencionan al CECyT. La Voca 3, una de las primeras que se crearon en el sistema del IPN se ubica actualmente en Ecatepec, antes estuvo ubicada en el Caso de Santo Tomás, lugar emblemático en el movimiento estudiantil de 1968.

Cuadro 4.3
Bachillerato de procedencia de los estudiantes de nuevo ingreso
Semestre 2005-2

Institución por tipo de régimen	Ing. Sistemas Comput.	Lic. Informática	Lic. Contaduría	Ing. Mecatrónica	Ing. Industrial	Ing. Bioquímica	Ing. Electrónica	Ing. Química	Total por carrera* %	Total por tipo de institución y régimen %
CETIS	25.4	30.5	12.7	6.8	9.3	4.2	8.5	2.5	100.0	15.6
COLBACH	13.1	26.2	13.1	7.1	13.1	13.1	10.7	3.6	100.0	11.1
CONALEP	18.9	17.0	11.3	11.3	15.1	5.7	13.2	7.5	100.0	7.0
CEBETIS	23.9	6.0	11.9	6.0	13.4	26.9	3.0	9.0	100.0	8.8
Sist. Abierto	36.4	18.2		18.2	9.1	18.2			100.0	1.5
CBTA		20.0			20.0	60.0			100.0	0.7
Sist. Fed. x Coop.			25.0			50.0		25.0	100.0	0.5
Otros										0.1
<i>FEDERAL</i>	20.7	21.6	12.0	7.6	12.0	12.8	8.5	5.0	100.0	45.3
Prep. Oficial	14.1	15.5	9.9	15.5	15.5	12.7	7.0	9.9	100.0	9.4
CECyTE	24.6	12.3	21.1	19.3	5.3	3.5	14.0		100.0	7.5
COLBACH	11.8	14.7	23.5	11.8	17.6	5.9	8.8	5.9	100.0	4.5
CBTecnol.	12.0	16.0	8.0	20.0	8.0	8.0	20.0	8.0	100.0	3.3
Prepa Anexa Normal	11.1	22.2	22.2	11.1	11.1			22.2	100.0	1.2
Prepa Regional		33.3		16.7		16.7	33.3		100.0	0.8
Prepa UAEM				25.0		25.0		50.0	100.0	0.5
Otros	10.0	20.0	40.0			10.0	20.0		100.0	1.3
<i>ESTATAL</i>	15.3	15.3	16.2	15.7	10.6	8.3	11.6	6.9	100.0	28.5
CECyT-IPN	21.9	12.5	15.6	18.8	12.5	9.4	9.4		100.0	4.2
CET-IPN	25.0			25.0	25.0		25.0		100.0	0.5
<i>IPN</i>	22.2	11.1	13.9	19.4	13.9	8.3	11.1		100.0	4.7
CCH		100.0							100.0	0.3
ENP										
<i>UNAM</i>		100.0							100.0	0.3
<i>% de privadas vs matrícula por carrera</i>	21.5	20.4	22.9	27.2	15.9	14.5	14.3	22.0		21.0

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la Base de datos sobre aspirantes y aceptados, TESE. CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios), COLBACH (Colegio de Bachilleres), CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional), CEBETIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) CBTA (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario) CECyTE (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México), CBT (Centro de Bachillerato Tecnológico) UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México), CECyT-IPN (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos), CET-IPN (Centro de Estudios Tecnológicos), CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades), ENP (Escuela Nacional Preparatoria).

El IPN es un importante referente del TESE. Con dicha institución mantiene un intercambio sistemático en diversos ámbitos. De 2003 a 2005 el Tecnológico ha recibido a 177 estudiantes del IPN (161 del CECyT y 16 del CET) y a 51 de la UNAM (32 del CCH, principalmente de los planteles Vallejo y Azcapotzalco, que son los más cercanos, y 18 de la ENP, principalmente del plantel 9).

La reducida presencia de egresados de bachillerato del IPN y UNAM se explica en parte porque ambas tienen sus propios circuitos para transitar del bachillerato a la licenciatura. En el caso de la UNAM, mediante el “pase reglamentado” y en el IPN, mediante examen de selección, aunque entre los egresados de las “Vocas” prevalece la idea de que el acceso es algo “altamente probable”.

La presencia de estudiantes de bachilleratos privados varía entre carreras. Los más altos porcentajes se registran en Mecatrónica (27.2%) y Sistemas Computacionales (25.3%) Tres carreras (Industrial, Electrónica y Bioquímica) registran alrededor del 15%. Los estudiantes que cursaron el bachillerato en el sector privado provienen de una amplia gama de instituciones. Estas se diferencian por sus orientaciones, oferta educativa, formas de organización, grados de consolidación y por su variable calidad académica. Las hay tanto laicas como confesionales. Algunas de estas escuelas se autodenominan “bachilleratos tecnológicos” o “centros de estudios tecnológicos”, sin necesariamente serlo. La asignación de nombres a dichos establecimientos es posible que responda a la necesidad de competir en la zona con un sistema público constituido principalmente por instituciones de carácter tecnológico.

Algunas instituciones privadas registran ofertas con varios niveles integrados. Otras trabajan en función de una oferta educativa limitada que por lo general se orienta hacia carreras que requieren una baja inversión de recursos. La quinta parte de los estudiantes de nuevo ingreso proviene de 57 escuelas del sector privado, treinta de ellas ubicadas en el primer circuito urbano.

Familia y trabajo

De acuerdo con los resultados de una encuesta aplicada a los estudiantes que ingresaron en el semestre 2005-2, el 92% son solteros, 3.8% casados, y 3.6% declara tener otro estado civil. Un rasgo común en las instituciones de educación superior es que la inmensa mayoría de la población de nuevo ingreso está constituida por solteros. En el TESE este fenómeno parece menos acentuado⁸⁸. La proporción de solteros es ligeramente menor y conforme los estudiantes avanzan en la carrera hay cambios importantes. Hacia el séptimo y octavo semestre el porcentaje de estudiantes solteros disminuye al 89% y aumenta a 7.4% el de estudiantes casados.

Respecto de las formas de cohabitación, la inmensa mayoría de los estudiantes del TESE vive con sus padres o con algún familiar (93%), 1.8% vive solo, 1.0% con otros compañeros y un 3.2% vive con su cónyuge. En los últimos semestres de la carrera la cohabitación con los padres o familiares disminuye ligeramente (87.7) y se observa un aumento entre los que viven en pareja (6.9%) o solos (3.2%).⁸⁹

⁸⁸ De acuerdo con datos del censo 2000 del INEGI, el promedio de edad en el que los jóvenes se casan o establecen una relación de pareja es de 19 años y, en contraste, quienes continúan en la educación superior prolongan la decisión de establecerse en pareja. Entre los estudiantes de educación superior dicha decisión ocurre hacia los últimos semestres de la carrera. En la encuesta aplicada por De Garay, éste registra un 94.2% de solteros en las universidades públicas, 94.4% en los tecnológicos públicos y 96.2% en instituciones privadas. Ver A. de Garay, *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES, 2001, p. 28

⁸⁹ En perspectiva comparada, hay variantes en la relación de cohabitación que los estudiantes sostienen con sus familias, en los apoyos que éstas les brindan, y en las valoraciones que expresan en relación con los estudios. En otros países, las formas de cohabitación varían en función de la ubicación de las universidades. Lo común en las grandes ciudades es la habitación en residencias universitarias o en alojamientos pagados por los padres. Esta situación difiere de la que se observa entre los estudiantes de provincia, quienes por lo general buscan que el lugar de estudios se ubique en las proximidades de la residencia familiar, aunque esto no obedece únicamente a cuestiones económicas. Pihan encuentra que “la mayoría de los jóvenes estudiantes no desearía alejarse de su familia, aun cuando tuviera dinero”, y que “la imagen del estudiante autónomo, alejado de su familia, no es una regla”. Cf. Pihan, J. *Aires de recrutement des universités et modes de vie des étudiants. Le cas des universités bretonnes*. Rennes: AUDIAUR, 1993. Citado por Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana* (1).

El tamaño de los hogares que habitan los estudiantes varía: una quinta parte habita en viviendas de 1 a 3 miembros, incluye hogares monoparentales; 70% vive en hogares de 4 a 6 miembros y un 10% vive en familias de 7 a 10 miembros. Cuatro quintas partes de los estudiantes habitan viviendas propias, 13.1% rentadas y 6.4% prestadas.

Un factor importante en la experiencia de los jóvenes estudiantes en la educación superior es la relación que establecen entre el trabajo y el estudio. Una quinta parte de los estudiantes de primer ingreso del TESE trabaja: de ellos, un 57.7% lo hace de forma eventual y 42.3% en forma permanente. Este perfil se modifica hacia el séptimo y octavo semestres de la carrera, con un ligero aumento en la proporción de estudiantes que trabaja (27%) y un desplazamiento del trabajo eventual hacia el trabajo permanente (53.2%)⁹⁰

En las entrevistas, muchos estudiantes no declaran tener un trabajo formal, pero sí hablan del apoyo que brindan en los pequeños negocios familiares, cuando disponen de tiempo, antes o después de ir a la escuela, en fines de semana o vacaciones, con o sin remuneración.

El trabajo no está exclusivamente asociado a la búsqueda de satisfacción de las necesidades económicas básicas. Aun cuando tener trabajo constituye la condición para continuar los estudios en un sector de la población, los estudiantes que trabajan lo hacen por diferentes motivos: para sostenerse, contribuir al gasto familiar, tener acceso a un cierto estilo de vida, satisfacer determinados gustos o para divertirse.

De acuerdo con algunos estudios, el trabajo también representa para algunos estudiantes la forma de escapar de los trabajos manuales desempeñados por los familiares cercanos (Presta y Almeida, 2008). En un estudio sobre trayectorias escolares de

⁹⁰ En el caso de las instituciones tecnológicas, el estudio de De Garay reporta un 32.9% de jóvenes que trabajan. Por estos datos, pareciera que los estudiantes que gozan de oportunidades para dedicarse de manera

estudiantes de la Universidad Veracruzana, Chaín (1995: 192-193) indaga sobre las expectativas de mejoramiento que los estudiantes depositan en el hecho de cursar una carrera. Los resultados de este trabajo arrojan valiosa información: "la mayor parte de los estudiantes (66%) cree que contará, gracias a los estudios universitarios, con mejores condiciones que sus padres, tanto en términos económicos como de prestigio social; una cuarta parte piensa que estará en igualdad de circunstancias y menos de 10% opina que sus condiciones serán peores". También encuentra que son los estudiantes de las disciplinas aplicadas los que "creen tener mayores probabilidades de ascenso social."

En un sentido amplio, el trabajo está asociado a la búsqueda de autonomía, al proceso de "volverse adulto" (Dubet, 2005). Esto se traduce con frecuencia en el hecho de tener un empleo regular, vivir en pareja y poner fin a la cohabitación familiar, como decía uno de los estudiantes entrevistados por el autor: "es cortar un poco con tus padres y tomar en tus manos tu propia vida, o cosas totalmente concretas como el alimento o el alojamiento, comenzar a vivir por ti mismo."

En el TESE los jóvenes que trabajan son hijos de obreros (19.7%), de técnicos (11.6%), de profesionistas (7.0%), de servidores públicos (13.0%), y de comerciantes⁹¹. Muchos estudiantes comentan que trabajan en el comercio, apoyando a familiares. Es muy común que estos trabajos sean considerados como eventuales o que no sean considerados como trabajo, sea porque se realizan en el tiempo disponible, por las tardes, mañanas o los fines de semana y porque no siempre reciben remuneración. Dicha forma de empleo constituye, en la mayoría de los casos, la contribución de los jóvenes a la economía familiar. Si el negocio es de los padres, es una actividad que se asume como parte de los

plena a los estudios se ven más favorecidos en el TESE. Ver De Garay Sánchez, A. *Los actores desconocidos*, *Op. cit.*

⁹¹ Una insuficiencia que se advierten en la encuesta aplicada por el TESE es no haber incluido la opción "comerciante" en la ocupación de los padres, que es una de las principales actividades del municipio. Consideramos que estos datos quedaron subsumidos en "otra ocupación", opción que registra el mayor porcentaje de todos (26.1%).

acuerdos familiares para continuar estudiando. Hay una especie de “contrato escolar”⁹² establecido entre los estudiantes y sus familias: estudiar, contribuir a las tareas familiares, trabajar en el negocio familiar o en uno externo pero en tiempos acordados, asumir la asignación de actividades diferenciadas, etc., son algunas de las tareas consideradas en dichos acuerdos:

- ¿Tienes alguna actividad en casa como parte de tu responsabilidad?
- [...] *no, de hecho mi familia me ayuda mucho... las cosas del hogar ora sí que se las queda mi hermana, ella les ayuda más en esa cuestión a mis papás, pero de hecho yo, ora sí nomás vengo a la escuela...* [ETA-C3-F, SC, 6o. sem.]

Para otros jóvenes el compromiso laboral es permanente, y aunque no siempre es sencillo, algunos han logrado acomodar los tiempos entre el estudio y el trabajo:

[...] yo trabajo los fines de semana, en una tienda de abarrotes, todo el día, de ocho de la mañana a nueve de la noche, tanto sábados como domingos, y en días festivos que me lleguen a necesitar, y en vacaciones también trabajo... [ETA-C3-F, SC, 6o. sem.]

[...] yo soy capturista en una documentadora de transportes, estoy de cinco de la tarde a ocho de la noche, de lunes a jueves, y el viernes no voy y el sábado sí tengo que ir [...] [EJO-C3-M, SC, 5o. sem.]

Los estudiantes que tienen trabajo permanente suelen inscribirse en el turno vespertino, sólo unos pocos lo hacen en el matutino. Hay una valoración del tiempo diferente de aquellos que están de tiempo completo en la institución. Son estudiantes que tienden a cuestionar el sentido de las diversas actividades académicas, de las exigencias de los profesores y de la responsabilidad con la que asumen las tareas:

⁹² Noción introducida por Commerçon, N., Bensoussan, B. et Bloy, D. (1994). *Etude d'impact d'un nouveau site universitaire en Centre-Ville: La manufacture des tabacs á Lyon*. Lyon: Maison Rhone-Alpes des Sciences de L'Home. Citado por F. Dubet, Los estudiantes, *Op. cit.*

En la mañana, por supuesto hay una, dos o tres personas que son de mi edad [...] que tienen una responsabilidad más que es trabajar, y se convive diferente, a los demás chavos no les preocupa, no se comprometen con lo que se está haciendo, o sea, si el profesor no da la clase, bueno, a ellos no les interesa, con que pasen es suficiente, en la tarde yo veo y por experiencia conviví con la personas que tienen un interés, que buscan el conocimiento, se preocupan, y bueno, siento que hay más responsabilidad [EED-G2-M, LI, 9o. sem.]

[...] si un profesor les pide [a los del turno matutino] mil hojas de un trabajo de investigación, no sé cómo le hacen, la verdad, pero lo traen, no sé cómo, pero lo traen, no cuestionan, no dicen ¿oye? ¿Por qué, de qué me va a servir, vas a calificar por kilo o cómo? ... y en la tarde yo comentaba que pues sí, que todos decíamos por qué, de qué me va a servir ¿no?... hacer un trabajo de mil hojas ¿por qué? Como que en la tarde somos más críticos, o sea, como que nos ponemos más al brinco ¿no? [EAB-G2-M, LI, 9o. sem.]

Hay estudiantes que viven la relación trabajo-escuela en permanente tensión. Para ellos la posibilidad de continuar estudiando es percibida como algo en constante riesgo:

[...] me he encontrado con muchos profesores que me dicen: "elige, o es el trabajo o es la escuela" y pues uno trata de salir adelante, viene aquí a tratar de terminar una carrera y ellos te ponen una barrera... hay muchas [...] entonces así uno como que se queda entre la espada y la pared. O me salgo, o me quedo, o qué hago, o trabajo, o estudio... ¿o no hago nada? [...] también por la otra parte, en el trabajo, no te comprenden, la mayoría dice: "no, ¿o estudias o trabajas?, elige". Entonces uno como que se embruta a la vez, porque como que sí me hicieron sentir mal, pues digo "¿cómo vas a salir adelante?", bueno, en mi caso, que no tengo mis padres, "¿cómo vas a salir adelante si las propias instituciones te limitan?" [EGL-G1-F, LI, 8o. sem.]

Además de las dificultades que encuentran los estudiantes de clase trabajadora para negociar su identidad como estudiantes, se agrega el funcionamiento de una organización cuyas principales dinámicas se definen bajo el supuesto de un estudiante ideal: el dedicado de tiempo completo a los estudios. Uno de los problemas de nuestro sistema, como señala Kent (1993: 26), es que “tenemos un plan de estudios único que piensa que el estudiante

típico es el chavo de 18 ó 20 años que entra, cursa toda la carrera y luego sale, pero la realidad no es así."

Desde los años de expansión sabemos que hay una franja importante de jóvenes que trabaja y estudia. Aunque éste es un dato incorporado a las estadísticas globales, cuando se tiene, poco sabemos de las condiciones de estos estudiantes y del modo en que la situación laboral incide en sus experiencias educativas.

La condición laboral de los jóvenes abarca una amplia gama de situaciones: desde los estudiantes que realizan trabajos eventuales para tener recursos y así poder satisfacer ciertos gustos o divertirse con los amigos, y en el extremo, estudiantes que dependen del trabajo como único sostén para continuar en los estudios. ¿Cómo hacen estos estudiantes para salir adelante? ¿Existen condiciones diferenciales para que puedan formarse? Hasta ahora lo que han prevalecido son estructuras organizativas poco flexibles a las condiciones heterogéneas de las poblaciones que las habitan. Los estudiantes no constituyen un perfil homogéneo, no son herederos, ni están de tiempo completo dedicados a los estudios. De Garay (2001) llama la atención sobre este punto cuando señala que: "pensar en el estudiante de tiempo completo, viviendo para la escuela, resulta ser una ficción si se le sigue considerando como aquel joven que puede dedicarse exclusivamente a los estudios."

Otro elemento que incide en el encuentro con la institución es la vida juvenil. No es el propósito de este trabajo adentrarse en esta dimensión, sólo se aportan algunos elementos sobre los gustos de los jóvenes del TESE. El consumo cultural se da principalmente fuera de la institución. A la mayoría le gusta asistir al cine, esta es la principal actividad fuera del Tecnológico. En menor proporción asisten al teatro o a museos. En casos aislados comentan que no asisten a ninguna actividad. El panorama se diversifica cuando los estudiantes hablan de los lugares de entretenimiento o diversión que suelen frecuentar. Les gusta asistir a los parques, a las plazas comerciales, a los bares o antros, a los conciertos de sus grupos favoritos, a los salones de baile, a lugares donde escuchan música, como los *café rock* y a las fiestas organizadas por los amigos. Sólo la mitad de un grupo de entrevistados

señaló haber asistido a alguno de los eventos culturales organizados por la propia institución. La música es otro elemento que los identifica. El pop y el rock es la música preferida de un buen número. También les gustan las baladas, la música grupera o de bandas, salsa, reggae o hip-hop. Unos cuantos mencionan su gusto por la música folklórica o la nueva trova. Otros simplemente mencionan que escuchan de “todo en general.”

Estudiantes de primera generación

Al ingresar al Tecnológico, los estudiantes están poco familiarizados con los estudios superiores. No conocen por la vía anticipada de sus padres los significados de esta experiencia. La mayoría son los primeros en sus familias en llegar a la educación superior. Son “estudiantes de primera generación”.

El tema de los estudiantes de primera generación en educación superior ha ocupado la atención de los investigadores de otras latitudes desde hace décadas, especialmente en aquellos países que registran amplias corrientes migratorias. A mediados de los sesenta del siglo pasado, el tema del acceso educativo ocupó las agendas de investigación; el tema de la retención lo hizo en los años noventa. Desde entonces, se han estudiado diversos aspectos del desempeño académico de los estudiantes, principalmente en el caso de las minorías, se han explorado diversos temas: causas de abandono de los estudios, persistencia, logro educativo, etcétera. Se ha observado que los estudiantes de primera generación, denominados así porque en sus familias no hay antecedentes en la educación superior, registran tasas de persistencia y graduación más bajas que las de estudiantes de segunda generación en estudios superiores (Duggan, 2002; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella y Nora, 1996).

Los estudiantes de primera generación, de acuerdo con estas investigaciones, están en desventaja porque no conocen por la vía anticipada de los padres los referentes culturales y simbólicos puestos en juego en la educación superior. Las implicaciones de

esta distancia cultural, fueron estudiadas por Bourdieu y Passeron (2004:38) a mediados de los años sesenta del siglo XX. Ambos autores analizaron las implicaciones que tiene, en el caso francés, el acceso a la educación superior para diferentes sectores sociales y el peso de la “cultura heredada”. Demostraron cómo para los sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura más amplia, y esto en todos los niveles de enseñanza. Pero de igual manera, mostraron cómo el sistema escolar consagra las desigualdades iniciales al valorar los desempeños desde la “cultura heredada” y no desde el esfuerzo de los desiguales. Para los autores, “toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica) presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de *saber-hacer* y sobre todo de *saber-decir* que constituye el patrimonio de las clases cultivadas.”

En Estados Unidos se realizaron investigaciones orientadas a explorar los factores asociados a la persistencia de los estudiantes (Astin, 1999; Tinto, 1986, 1992, 1993) que generaron modelos explicativos de la misma. En estos trabajos se identificaron correlaciones significativas entre diversas variables, se estudiaron los factores vinculados con los procesos de integración o involucramiento de los estudiantes en sus estudios, vistos éstos como condición para la persistencia.⁹³ El foco de análisis fue el individuo. Se estudió la capacidad de los estudiantes para “involucrarse”, es decir, comprometerse académica y socialmente en la institución. Desde la perspectiva de estos estudios, la persistencia en los estudios dependía básicamente de dicho compromiso. La institución era el lugar en el que transcurrían los hechos. No se exploraban los procesos generados en el vínculo entre estos dos mundos y lógicas. Hasta cierto punto, la institución parecía como una organización suspendida frente a una realidad que la sobrepasaba.

⁹³ Muñoz Izquierdo y otros autores comentan la importancia que en la investigación se concedió a los factores extra-escolares como variables que intervenían en el desempeño, pero una de sus limitaciones consistía en que no era posible identificar los mecanismos a través de los cuales ello ocurría. Ver Muñoz Izquierdo, C. “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX, 1979.

Aunque la dimensión organizacional es introducida en la investigación educativa norteamericana desde los años ochenta por Weidman (1984, 1982) y Tinto (1992 [1987]), es Pascarella (1985) quien la coloca, junto con la dimensión interpersonal, como parte central de cualquier esfuerzo orientado a comprender los mecanismos y procesos a través de los cuales los estudiantes construyen experiencias de calidad. Las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente de la institución son una fuente de influencia sobre el aprendizaje y el desarrollo intelectual. Posteriores trabajos (Braxton, Bray, and Berger, 2000; Cabrera, et al., 2002; Terenzini, Pascarella, and Blimling, 1996) incorporan otras dimensiones: la enseñanza, el aprendizaje colaborativo, las experiencias fuera del salón de clase, por mencionar sólo algunas.

Otras investigaciones (Warburton, Bugarin, Nuñez, and Carroll, 2001) han encontrado que una rigurosa preparación en las instituciones puede contribuir a reducir las diferencias de resultados entre los estudiantes de primera generación y los que no lo son. En otras palabras, aunque los antecedentes familiares y culturales del estudiante tienen un peso significativo, también lo tiene el ambiente institucional en el que los jóvenes se forman.

A la luz de estas aportaciones interesa destacar el papel de la institución educativa. Este se vuelve crucial en el caso de los estudiantes de primera generación, ya que de acuerdo con tales estudios, son los estudiantes que enfrentan mayores dificultades, que tienden en mayor medida a abandonar los estudios y que requieren de manera más sentida la generación de condiciones y el clima adecuado para el aprendizaje.

En México los estudiantes de primera generación, a diferencia de lo que ocurre en países desarrollados, constituyen una abrumadora mayoría en la educación superior pública. De acuerdo con datos aportados por De Garay (2001: 41-44) sobre el nivel educativo del padre, el 71.1% de los estudiantes en las universidades y 73.7% en los institutos tecnológicos son de “primera generación”. En las instituciones privadas el porcentaje es bastante menor (30.9%).

En el TESE los estudiantes de primera generación constituyen el 80.3%, si se considera sólo el nivel educativo del padre y el 88.2% si se toma como referente el de la madre⁹⁴. Casi la mitad de los padres de estos estudiantes cursó algún grado de educación básica y cerca de una cuarta parte algún grado de bachillerato. Es importante señalar que un número significativo de estudiantes no respondió a la pregunta sobre el nivel educativo de sus padres.⁹⁵

Cuadro 4.4
Nivel educativo de los padres
de estudiantes que ingresaron en el semestre 2005-2

	Padre	Madre
Primaria incompleta	10.4	11.8
Primaria completa	10.8	16.9
Secundaria incompleta	8.6	8.8
Secundaria completa	16.3	22.9
Bachillerato incompleto	13.9	14.3
Bachillerato completo	9.4	9.0
Ed. Superior incompleta	8.2	4.0
Ed. Superior completa	9.4	7.0
Posgrado	2.0	0.8
No respondió	10.8	4.4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Encuesta a estudiantes del TESE*.

Los estudiantes del tecnológico constituyen un mosaico en el que sectores medios y bajos se encuentran representados en grados variables. Una forma frecuente de referencia entre los propios estudiantes es hablar de un “nosotros” y de los “riquillos”. Una cuarta parte son hijos de obreros; cerca de un tercio son hijos de comerciantes, de técnicos (7.4%), profesionistas (7,7%), de empleados en el sector público (8.6%) y de jubilados (7.5%) Más

⁹⁴ TESE, Encuesta socioeconómica... Op.cit.

⁹⁵ Esta pregunta, en apariencia inocua, genera con frecuencia tensiones asociadas a la identidad de los estudiantes más distantes de la cultura escolar. Bourdieu y Passeron encontraron que ante la simple referencia a la profesión de los padres, fuera del tipo que fuere, había silencio y elusión por parte de los estudiantes: “el silencio avergonzado, la mentira a medias o la ruptura proclamada son las tantas maneras de tomar distancia con la idea insoportable de que una determinación tan poco elegida pueda determinar a alguien ocupado por completo en elegirse” Op. Cit., p. 61

de la mitad de las familias tiene ingresos máximos de tres salarios mínimos (36% recibe máximo dos); un 33.5% registra entre cuatro y diez salarios, y hay una proporción (13.4%), incluso por encima de la que registra Naucalpan, que tiene ingresos superiores a diez salarios mínimos.

Cuadro 4.5
Ocupación de los padres

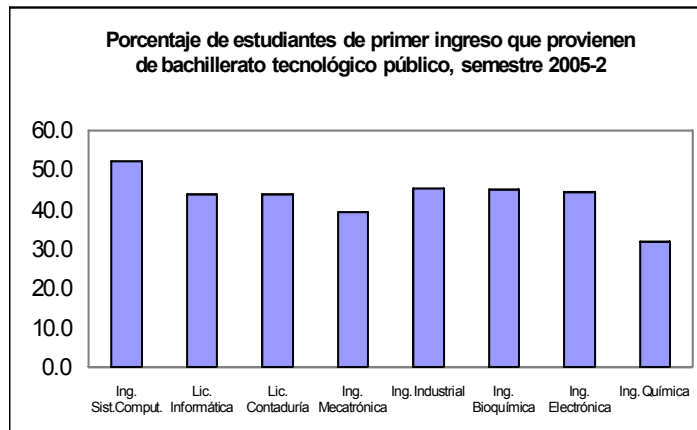
	Padre	Madre
Obrero	25.5	5.8
Técnico	6.2	4.0
Profesionista	10.2	5.6
Servidor Público	10.4	4.4
Jubilado	5.2	2.4
Hogar	0.2	64.5
Otro	32.7	11.2
No respondió	9.4	2.0
Total	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Encuesta a estudiantes del TESE*.

Dadas las características de la población estudiantil, incluso los estudiantes que son considerados “privilegiados” por los demás, cuentan con mejores recursos materiales, pero no necesariamente con el conocimiento de la cultura institucional. Al llegar al Tecnológico no todos los estudiantes se “sienten como en su casa” (Schütz, 2003. Escritos II), no todos tienen ese grado de familiaridad e intimidad con las pautas que rigen la vida de la institución: objetivos, tradiciones, hábitos, horarios y actividades.

No obstante, el proceso de extrañamiento no es igual en todos los casos. Muchos de los estudiantes que provienen de bachilleratos tecnológicos públicos encuentran elementos de similitud entre los ambientes institucionales de los que provienen y el propio Tecnológico. Esto les genera cierta confianza cuando incursionan en la institución y comienzan a re-conocer expresiones de su cultura.

Gráfica 4.2



Los estudiantes que provienen de bachilleratos tecnológicos hacen uso de esquemas de orientación que les son conocidos y ello les abre la posibilidad de establecer líneas de continuidad entre sus experiencias previas y la actual, este es el sector de estudiantes que quizá, parafraseando a Bourdieu y Passeron, podrían ser considerados “herederos”, sólo que en este caso lo son de una tradición de formación en instituciones tecnológicas públicas, característica de las familias de sectores populares. El acceso a la educación tecnológica ha representado para estos sectores la opción educativa a la que han podido acceder en su recorrido por el sistema educativo. ¿Cómo potenciar positivamente estas líneas de continuidad?

Elección de institución y carrera: entre el deseo y la elección forzada

Cuando los estudiantes eligen una carrera o las familias eligen un establecimiento para sus hijos, no actúan como individuos sumisos sometidos a determinismos; actúan como agentes dotados de un “sentido práctico”. Eligen a partir de *habitus* que son irreductibles a un obrar pasivo. En sus elecciones, estudiantes y familias expresan preferencias, gustos, estructuras cognoscitivas y esquemas de acción (Bourdieu, 1998).

En los comentarios de los estudiantes sobre los elementos que tomaron en cuenta en su decisión de ingresar al Tecnológico hay una gran variedad de razones: “vine aquí porque queda cerca de mi casa”, por la imagen de excelencia, “dicen que es muy buena”, por sus instalaciones, por recomendación de familiares y conocidos, por información difundida por la institución, porque “era la última opción”, por la certeza de un ingreso casi seguro, porque “en el TESE casi todos entran”, y también por un conjunto de circunstancias fortuitas en las que “sobre la marcha” estudiantes y familias fueron perfilando sus elecciones.

Muchos conocían de la existencia del TESE por comentarios de amigos, familiares, vecinos y también porque las instalaciones son visibles a través de los vagones del Metro que se desplazan por la Avenida Carlos Hank González. Otros conocían el TESE por información de primera mano proporcionada por hermanos o amigos que cursan ahí alguna carrera. Las pláticas que el personal del Tecnológico ofrece a los estudiantes del último año de los bachilleratos de la zona es otra importante fuente de información. Además, cada semestre se anuncia con suficiente anticipación el inicio de las “Pláticas informativas” que la institución ofrece para dar a conocer su oferta educativa: características de las carreras, perfiles de ingreso y egreso, ámbitos de aplicación del conocimiento y potencial mercado laboral. Estas pláticas cuentan con una importante asistencia de estudiantes, con frecuencia acompañados por sus padres. Las charlas normalmente son impartidas por los profesores de las diferentes áreas. En ellas se invita a los interesados a conocer las instalaciones de la institución, así como sus laboratorios y talleres.

En el proceso de elegir carrera estos estudiantes expresan los más diversos motivos: gusto por la carrera, “era la carrera que quería”; por eliminación de otras opciones, “fue en la única que me aceptaron”; para dar continuidad a la formación del bachillerato (tecnológico); por el prestigio de la carrera, “a la institución ya me la habían recomendado muchas personas y estuve viendo las instalaciones de las carreras que tenían, y vi un amplio campo de trabajo”; por la influencia de los padres; por razones económicas, “la pagan bien”; por las percepciones que se tienen sobre las exigencias académicas, “busqué una

carrera que no fuera tan difícil”; por un proceso de autoselección, “yo no sirvo para las matemáticas”; y en un buen número de casos también por azar, porque los estudiantes llegan a la institución sin tener idea de la oferta educativa de la institución ni de sus propias inclinaciones, ni mucho menos un proyecto en la base de su decisión. Son estudiantes que con frecuencia comentan: “no tenía idea de qué carrera cursar”. Estas diferentes razones no son excluyentes a la hora de tomar una decisión. Cuando los estudiantes hablan de los factores que incidieron en su elección, los comentarios por lo general combinan diversos elementos de los señalados:

Vine [al Tecnológico] porque está cerca de mi casa, está como a diez minutos de aquí, y aparte porque me gustan las carreras que hay, porque en muchas otras escuelas ya no hay lugares [...] y también porque me platicaron que es una buena escuela, que tiene buen nivel y que los maestros son buenos, algunos de mis vecinos iban aquí o vienen todavía [...] [EFA-C2-F, SC, 3er. sem.]

Hay estudiantes que eligen carrera como resultado de un proceso informado en el que son considerados diversos elementos en la decisión, como en el siguiente caso. Se trata de una estudiante de Ingeniería Electrónica para quien la expectativa de dar continuidad a la formación técnica previa y formarse en la práctica son dos elementos centrales que toma en cuenta en su decisión. Es egresada de un bachillerato tecnológico público y se dedica de tiempo completo a los estudios. Proviene de una familia con antecedentes en educación superior con la que comparte información y reflexiones.

- ¿Cómo fue que elegiste esta carrera y esta institución?
- *porque vengo de preparatoria y es técnica, y más que nada quería seguir con mi formación técnica, porque si tomo la decisión de irme por ejemplo a la UNAM, se me hace para mí como más de licenciados, aquí la escuela es mucho más práctica que de estudio, y entonces a mí me gusta más la práctica y por eso fue que decidí venir aquí, este es un tecnológico y eso implica que tienes más práctica.*
- ¿Y cómo te enteraste?
- *Porque la escuela está muy cerca, además porque de esta escuela llega información, van maestros a decirnos de qué tratan las carreras que hay aquí, cómo son, van más o menos a darnos una plática de lo que se hace aquí, de las carreras que hay...*

— ¿Presentaste examen de admisión directamente en el tecnológico o antes solicitaste en otra institución?

— *No, presenté examen directo aquí en el tecnológico. No presenté en el Poli ni en la UNAM, no eran mis opciones, el Poli no sé, nunca me ha gustado, quizá la UNAM, me gusta, me gusta cómo es su formación, pero no me gusta, aparte porque las escuelas están muy lejos, son mucho aula, es mucho estar en aula, y a mí me gusta la práctica [...] [EMO-I2-F, EL, 5o. sem.]*

Otro es el caso de un joven egresado de un bachillerato tecnológico que sale con la formación de técnico en programación, y que en la perspectiva de dar continuidad a la formación adquirida elige, en principio, la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales. Lo interesante es que en el proceso, el estudiante incorpora nuevos elementos para su decisión que le son aportados por un hermano y lo llevan a modificar su elección:

[...] yo venía aquí para entrar a lo que era Ingeniería en Sistemas. Mi hermano me estuvo explicando lo que era la Mecatrónica. Me explicó que también estudiaba un poco lo que eran los Sistemas. Y entonces, como mezclaba un poco lo de varias carreras y aparte lo de Sistemas, me interesó mucho ver lo que se podía lograr juntando las tres carreras: Sistemas, Electrónica y Mecánica. [EJE-G6-M, ME, 2o. sem.]

Las elecciones también son resultado de procesos de segmentación en el sistema educativo que pautan desde niveles educativos previos las trayectorias seguidas por los estudiantes. En algunos casos, la elección de carrera, particularmente de los estudiantes que provienen de bachilleratos tecnológicos, se perfila desde las decisiones tomadas previamente.

Cuando los estudiantes definen opciones en los formatos del “Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México”⁹⁶, quedan sujetos a un proceso cuyos resultados perfilan en cierta medida los caminos escolares futuros. Cada año, los egresados de secundaria que continúan sus estudios en el siguiente nivel deben participar en un proceso de selección que consiste en la aplicación de un examen único del cual se hace depender el acceso a las instituciones de educación media superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México.

En la solicitud, los aspirantes anotan las opciones de “su preferencia”, aquéllas en las cuales estarían dispuestos a inscribirse —de mayor a menor grado de preferencia, el formato admite hasta veinte opciones—. Más allá de que el llenado del formato sea visto como un trámite administrativo, implica la definición de posibles trayectorias escolares. Los estudiantes y sus familias enlistan opciones que combinan diversos criterios y estrategias: interés, prestigio, cercanía o cálculo de posibilidad percibida. Si se trata de un bachillerato de tipo tecnológico, la opción conlleva, además, tener que definir una especialidad entre las que ofrece cada plantel: optometría, terapia respiratoria, contaduría, informática, diseño industrial o arquitectónico, puericultura, dietética, turismo, construcción, entre muchas otras.

Si un estudiante no obtiene el puntaje necesario para quedar inscrito en el primer plantel elegido, la posibilidad se desplaza hacia la segunda opción o hacia la tercera y así sucesivamente...hasta la número veinte, si fuese el caso. La mayor demanda se concentra en los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria, de la UNAM, y en los CECyT (Vocas) del IPN.

⁹⁶ Cada año la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) aplica un examen único a los egresados de secundaria que aspiran ingresar a alguna de las modalidades de educación media superior. En 2006 se registraron 260 mil aspirantes, en 2010 se estima sean 330 mil. En el proceso participan alrededor de 300 planteles, un tercio ubicados en el Distrito Federal y dos tercios en el Estado de México. Abarca diferentes modalidades de bachillerato. Ver www.comipems.gob.mx. También Hernández Uralde, J., Márquez Jiménez, A., y Palomar Lever, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Zona Metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547-581.

Se puede suponer que después de estas “elecciones”, cuando los estudiantes llegan a la educación superior, en su elección de carrera toman en cuenta el abanico de posibilidades que ha sido pautado desde sus “elecciones” previas, las cuales a su vez, y en no pocos casos, vienen perfiladas desde la secundaria, especialmente entre quienes provienen de opciones de educación técnica y/o tecnológica.⁹⁷

Para un sector de estudiantes, la carrera elegida constituye una “elección forzada como vocación”⁹⁸. En las entrevistas es frecuente escuchar “estoy aquí porque era mi última opción”. Abundan los casos de estudiantes que primero presentaron exámenes de admisión en otras instituciones públicas⁹⁹: “había escogido la UNAM, la UAM y el Politécnico, en ninguna de esas tres desgraciadamente me quedé, pero logré entrar a esta escuela.”

Aunque se carece de datos sobre el total de estudiantes que solicitaron su ingreso en otras instituciones, podemos hacer algunas aproximaciones. Al analizar el tiempo transcurrido entre el año de egreso de bachillerato y el de ingreso al TESE de la población que ingresó en el semestre 2005-2 se observa que sólo el 48% se incorporó al TESE al siguiente año de haber egresado del bachillerato, el resto lo hizo de manera diferida: 36.5% dejó pasar de uno a dos años; 11.2% de tres a cinco años y un 4.2% seis años o más.

⁹⁷ Las distintas modalidades de bachillerato tecnológico a las que acceden enfatizan las salidas laborales y conllevan al egreso la imposición de un nuevo examen de ingreso para concursar por un lugar en las instituciones de educación superior, lo que reduce sus posibilidades de “elección”. Como en el efecto Mateo, se trata de estudiantes que suman más desventajas a las que ya las han acumulado durante su trayectoria escolar. La paradoja, como señalan Bourdieu y Passeron es que los más desfavorecidos “sufren más sus desventajas allí mismo donde son relegados como consecuencia de sus desventajas”. Op. cit., p. 22

⁹⁸ P. Bourdieu y J.C. Passeron hablan del efecto de relegación que queda disimulado tras un reclutamiento aparentemente democrático y observan, en el caso francés, como esta vía de acceso se pone en marcha desde antes, en las opciones de preparatoria, abriendo caminos en los cuales algunos estudiantes “no tienen otro recurso que esforzarse por vivir una elección forzada como vocación”. Ver *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores, 2004 [1964], pp. 180-181.

⁹⁹ En una encuesta aplicada a 63 estudiantes, 40 habían solicitado su ingreso a otras instituciones: IPN, UNAM y UAM, sólo uno había solicitado su ingreso a la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. Siete habían realizado trámites de ingreso en dos instituciones a la vez y cuatro en tres. La UNAM y el IPN son las más solicitadas.

Detrás de los aplazamientos en el ingreso hay diversas explicaciones: haber solicitado el ingreso en otras instituciones; haber cursado parte de una carrera en otra institución, antes de ingresar al TESE; haber realizado estudios en otra institución tecnológica y luego tramitar revalidaciones¹⁰⁰; haber decidido no continuar sus estudios a la salida del bachillerato y después haber regresado.

Quienes solicitaron su ingreso en otra institución y no obtuvieron resultados favorables, comentan con cierto aire de resignación sobre las opciones que se abrieron para ellos en el TESE: "uno va acostumbrándose a algo con el tiempo", se auto-convencen de que es mejor estar ahí: "es cosa de agarrarle interés a la carrera", pero también declaran estar a la espera de una nueva oportunidad. Algunos van haciendo ajustes en el camino, se debaten ante la decisión de permanecer en el Tecnológico o de aventurarse a un nuevo examen de admisión.

Otros descubren en su recorrido que la carrera que cursan no es la que desearían continuar y terminan por abandonar los estudios. Algunos lo hacen en los primeros semestres, otros, poco tiempo después. El convencimiento para hacerlo proviene de dos fuentes: por un lado, de la dificultad que tienen para sobrellevar una "elección forzada" frente al interés por estudiar otra carrera; por otro, de las dificultades académicas que experimentan con ciertas materias.

[En la carrera] de los cuarenta, la mayoría entró por el hecho de que querían seguir otra carrera y pues, no se quedaron. Entonces, por ejemplo, las materias como matemáticas, química, todo lo que es cálculo, trabajar en laboratorio, cosas así, llegan y dicen "bueno, es que no puedo" y reprobaban la materia, tienen la posibilidad de re-cursarla pero dicen "no, ya para qué, ya, mejor me retiro, o sea, hasta aquí lo dejo". Algunos dicen por ejemplo: "no, ya, esta no era la carrera que yo quería". [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

¹⁰⁰ En el Informe de actividades 2005-2006 se señala que se elaboraron 149 equivalencias y revalidaciones, correspondiendo 37 a estudiantes provenientes de Tecnológicos Federales, 46 de Tecnológicos Descentralizados, 12 de Universidades Públicas y Privadas, y 54 de Universidades Tecnológicas. En el caso de estas últimas, se atienden principalmente a egresados provenientes de Nezahualcóyotl, Tecámac y Valle del Mezquital.

Parte de las estrategias desplegadas por algunos de estos jóvenes es mantener su estatus de estudiantes del TESE mientras esperan la siguiente convocatoria para presentar una vez más el examen de admisión en la UNAM, el IPN o la UAM. El proyecto se construye bajo la idea de abandonar el TESE apenas consigan ingresar a las otras instituciones. En las representaciones de quienes enfrentan problemas académicos subyace la idea de que éstos se resolverán cuando logren estar en la carrera deseada.

Una estudiante de informática de segundo semestre comenta que ingresó al Tecnológico después de haber solicitado su ingreso a tres diferentes instituciones, en tres diferentes carreras. La cuarta es la de informática. La eligió porque pensó que podía estar asociada a su formación previa, de técnico en contaduría. Sus resultados académicos del primer semestre fueron satisfactorios, aprobó todas las materias. Sin embargo, evalúa las dificultades que va encontrando en el nuevo semestre y esto la lleva a poner en perspectiva su situación académica. Tiene problemas con matemáticas. Comenta que el segundo semestre le está costando mucho trabajo y considera que conforme avance en la carrera el grado de dificultad será mayor. Ha empezado a preguntarse si podrá con las exigencias del tercer o cuarto semestre y considera otras opciones: “a como veo las cosas, mejor intentaré de nuevo solicitar mi ingreso al IPN.”

Haber quedado en una carrera que no constituía la primera opción o haber quedado en una institución distinta a la elegida en primer término son las dos expresiones de una “elección negativa” (Dubet, 2005). En el Tecnológico con frecuencia se expresan las dos formas, primero, por la existencia de la “segunda opción” de carrera y, segundo, porque un buen número de estudiantes solicita su ingreso a otras instituciones antes de hacerlo al Tecnológico. Para Dubet, cuando no hay proyecto profesional y la vocación se reduce a una elección por eliminación, la ausencia de un marco normativo puede conducir a la anomia.

Por testimonios de estudiantes y profesores se puede advertir que el resultado de las elecciones por eliminación no necesariamente tiene un valor negativo. Para un buen número de estudiantes, el momento de ingreso es un tiempo en el que apenas se están descubriendo los gustos. Algunos van logrando dar sentido a su experiencia en la institución, en la carrera en la que encontraron un lugar, en tanto que otros deciden solicitar una vez más su ingreso en otras instituciones. Las situaciones son variadas, no todos viven de la misma manera la elección forzada o azarosa. Algunos estudiantes experimentan procesos sucesivos de ajuste mediante los cuales van modelando y modulando un proyecto posible.

Hay estudiantes que logran transformar resultados adversos en experiencias positivas. Se trata por lo general de estudiantes que cuentan con un proyecto y que buscan los medios para realizarlo. Un estudiante de bioquímica tenía como meta ingresar a la carrera de químico farmacobiología en la UNAM. Se presentó al examen de selección en dos ocasiones y no pudo ingresar, en la primera le faltaron diez aciertos y en la segunda cinco. Eligió esa carrera tomando en cuenta su formación previa en un bachillerato tecnológico, de donde egresó como técnico laboratorista. Cuando supo que no había entrado a la UNAM se sintió desalentado, sin saber qué hacer, una idea que pasó por su mente fue la de esperar a presentar de nuevo el examen, con algo de suerte quizá fuera aceptado. Sin embargo, al poco tiempo un conocido que estudia en el TESE empezó a explicarle las características de las carreras que ofrece la institución y esto le llevó a reconfigurar sus planes iniciales:

[...] empecé a investigar qué diferencias había entre bioquímico y QFB... entonces, la diferencia no es mucha, y opté por entrar aquí [...] me siento a gusto con lo que estoy estudiando, con lo que hago, y pues mi meta es acabar la carrera y salir adelante [EJO-I11-M, BQ, 3er. Sem].

Este mismo estudiante, después de un rato de conversación, comenta que también había presentado examen en la UAM, y que ahí sí había sido aceptado, incluso en la carrera que quería, la de QFB. A pesar de ello, decidió no inscribirse. Sus expectativas sobre la carrera eran otras. El currículum de la UAM no terminó de convencerlo. En sus apreciaciones, dedicaba mucho tiempo a la formación básica, y demoraba la entrada a los contenidos específicos de la carrera:

[...] no me gustó el plan de estudios de ahí, era muy poquito tiempo lo que te daban para estudiar y aparte tu carrera la empezabas a agarrar mucho después, o sea, si tu carrera es desde cuatro años, tu empezabas a ver lo de tu carrera a los dos años y medio después, a los tres años, como que no me... [EJO-I11-M, BQ, 3er. Sem]

En algunos casos las carreras elegidas en las diferentes instituciones son similares o cercanas a las que cursan en el TESE. Sin embargo, en otros casos sorprende la gran variedad de carreras elegidas, sin relación entre sí. Pareciera como si la única estrategia clara para esos estudiantes fuese la de obtener el ingreso a toda costa en alguna de esas instituciones. Cuando se pide a los estudiantes hablar de las razones por las que eligieron carreras tan disímiles, los comentarios son muy generales y a veces sin aparente sentido:

En el Politécnico escogí la de telecomunicaciones y telemática, en la UAM para telecomunicaciones... para comunicación y para la UNAM era una carrera de medicina

— ¿Medicina... y eso cómo estuvo?

— *Lo que pasa es que, bueno, como mi mamá es enfermera, pues también me llama un poquito la atención... pero pues más me inclinaba por lo de las computadoras [ETA-C3-F, SC, 6o. sem.]*

[...] me quería quedar en el Poli, en Turismo. En la UNAM hice para Ciencias de la Comunicación, pero eso no me llamaba mucho la atención, y aquí hice para informática y en la UAM hice para derecho... y entonces como no me quedé en ninguna, pues [aquí] fue en la única que me quedé, dije: no, pues mejor me quedo y si tengo oportunidad más adelante, pues me cambio [...] iba a hacer el semestre pasado examen para el Poli otra vez, entonces se me pasó la convocatoria,

entonces, ahorita ya llené mi convocatoria y mis datos, y voy a ir a dejar mis papeles

— ¿Para Turismo?

— ¡Ajá!

— ¿Cómo fue que elegiste en cada opción una carrera diferente?

— *Ah!, informática yo la quería desde la prepa, pero como no me tocó, me mandaron a contabilidad; entonces salí como técnico en contabilidad [...] Entonces agarré y dije: no, pues a lo mejor y sí... y es que yo pensé que la informática se dedicaba más a las computadoras, a que estuvieran ... pero ahorita, viéndolo bien, sí es de mucha dificultad [EGU-C5-F, LI, 2o. sem.]*

En las elecciones de carrera, algunos estudiantes y sus familias toman en cuenta la rentabilidad de las carreras. De acuerdo con las entrevistas, hay quienes cursan ciertas carreras porque les parece una inversión conveniente y no tanto porque les guste.

[...] muchos de nuestros compañeros están en la carrera porque la pagan bien, no porque de verdad les guste... decían: "métete a Ingeniería en Sistemas, pagan mucho... y trabajan poco", esa es la imagen que tienen de la carrera. [EPA-C2-M, SC, 3er. sem.]

Pero también están los estudiantes cuyo interés por la carrera está asociado a un proyecto, como puede ser el desarrollo de una pequeña empresa. Es en estos casos donde los estudiantes hablan de satisfacción de estar en la carrera elegida. Hablan de la convicción de estar estudiando porque ésa era su decisión. Son estudiantes que comentan: “cada quien viene por convicción y no porque lo mandan.”

Para ciertos estudiantes la elección de carrera obedeció a presiones ejercidas por los padres. Las razones son variadas: “mi papá no quería”, me dijo “no, primero estudias una carrera y después estudias lo que quieras”. En algunos casos las elecciones están asociadas a una cierta concepción de género, sea porque consideran que el esfuerzo por dar educación a los hijos debe orientarse hacia los varones, lo cual se vive del lado de las mujeres como una “oportunidad forzada”; porque hay una imagen estigmatizada de lo que se consideran las opciones “femeninas”: “veterinaria no ¿cómo vas a andar entre los

animales?"; también por evitar la censura social: "¿qué va a decir la familia... que a tu hijo le das y a tu hija no?"

También hay casos, que parecen ser más bien excepcionales, donde la presión ejercida por las familias tiene un componente estratégico y ético. Se expresa en un propósito: propiciar que las mujeres hagan una carrera como medio para "salir adelante". En Ecatepec el 16.6% de los hogares son monoparentales, es decir, tienen jefe e hijos pero no cónyuge. De éstos, el 13.7% tiene como jefe de familia a una mujer.¹⁰¹

Un importante grupo de estudiantes elige carrera de manera mucho más azarosa¹⁰². Estos estudiantes hacen descansar su decisión sobre todo en la información que difunde el propio Tecnológico, especialmente en las "Pláticas Informativas" que lleva a cabo en sus instalaciones y que tienen una gran concurrencia. En esos días el Tecnológico se llena de jóvenes con sus familias que asisten para conocer las diferentes opciones. Las "pláticas" están a cargo de profesores de las diferentes divisiones académicas. Se llevan a cabo en un zócalo habilitado como auditorio ubicado en el interior del edificio de Vinculación y Extensión. En una pantalla de grandes proporciones, son proyectadas diapositivas en las que los profesores van abordando aspectos puntuales de las carreras. Buscan hacerlo de forma amena para atraer la atención y comprensión de todos los asistentes.

Una de las pláticas informativas fue la de Informática, inició a las cuatro de la tarde. Ya para entonces había una multitud congregada en el zócalo del Vinculación, la mayor parte iba acompañada por sus padres, hermanos y a veces abuelos. A falta de lugares, muchos de los asistentes se encontraban parados en los pasillos. El profesor responsable de la plática inició su exposición hablando de la función de la carrera en diversas actividades del mercado laboral: "¿Qué es lo que buscamos nosotros? Ser agentes de cambio, que

¹⁰¹ El promedio nacional es muy parecido: 16.2% y 13.6% respectivamente. Inegi, *Conteo de Población y Vivienda 2005*. Consulta interactiva de datos: <http://www.inegi.org.mx>

¹⁰² Cuando Chaín Revuelta encuesta a los estudiantes de la Universidad Veracruzana para conocer, entre otros aspectos, el grado de certeza que tenían al momento de optar por una carrera, 66% de los estudiantes de la muestra declaró que tenía un alto grado de certeza; 31%, un grado medio, y sólo 2% aseguró que el grado era

nosotros salgamos a proponer o a buscar soluciones... de la empresa... de las organizaciones" O destacaba la importancia de formar a los estudiantes con la idea de que tuvieran "un grado mayor de creatividad ante los cambios del entorno". Enseguida destacó que la carrera de Informática era una carrera acreditada por organismos certificadores: " la licenciatura se maneja por certificaciones de calidad [...] nosotros también estamos acreditados por el Consejo Nacional de acreditación de Informática y Computación, A.C. ¿Eso qué nos indica?, pues que en la educación que estamos recibiendo en la licenciatura en informática, estamos cubriendo los requerimientos mínimos de calidad... un servicio en la computación de calidad, que son los servicios que brinda el tecnológico". Luego les habló de la estructura curricular: "¿Cómo está organizada la licenciatura en informática? Tenemos un 20% de las áreas de ciencias básicas: matemáticas, derivadas, integrales, estadística, probabilidad e investigación de operaciones; el 30% es el área económico administrativa, donde vamos a meter lo que es administración, legislación, informática, administración de recursos humanos, porque nosotros también vamos a tener a cargo gente con la cual vamos a hacer proyectos [...] administración de proyectos, desarrollo de proyectos; y el 50% restante son todas materias de cómputo, desde principios de programación, programación I y II, vemos programación, sistemas operativos; y por último una materia que nosotros llamamos residencias profesionales... en el último semestre consiste en una estancia en un empresa". Enseguida explicó las especializaciones que se ofrecen en la carrera y los semestres en los cuales éstas se inician. Por último, les habló del potencial de la formación en el mercado laboral: "Todo lo que adquirí de conocimientos aquí, pues lo voy a llevar a la práctica". Pone el ejemplo de un recién egresado que tiene la responsabilidad de generar soluciones para un manejo más eficiente de los sistemas de nómina. También les informó sobre los cursos extracurriculares que ofrece la institución: una certificación en redes, una certificación de JAVA, los programas de educación continua, los del centro de idiomas. Finalmente enfatizó la importancia que todo esto tiene en los procesos de actualización. Al final de su presentación, el profesor dejó un espacio para preguntas, dudas o para quienes

bajo. Ver Chaín Revuelta, R. *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana-Universidad de Aguascalientes, 1995, p. 131.

desearan solicitar mayor información sobre la carrera. Con frecuencia, después de la plática se hace un recorrido por las instalaciones.

Muchos de los jóvenes que asisten a las “pláticas”, más que llegar con una idea clara de la carrera que les gustaría estudiar, van a las pláticas para intentar descubrir un interés específico. No son pocos los estudiantes que durante las “pláticas” deciden la carrera que habrán de cursar, a veces incluso, como resultado de cambios imprevistos en la logística institucional, como en el siguiente caso:

— ¿Cómo fue que elegiste esta institución?

— *La institución que elegí... ¿Por qué?... bueno... nos la recomendaron, pues yo había hecho mi examen para la UNAM ¿no?... no me quedé y me comentaron de esta escuela y venimos a ver.*

— ¿Quién te platicó?

— *Una amiga de mi hermana, porque sus hermanos van aquí y nos platicó, y nos dijo que iban a dar pláticas sobre las carreras que aquí se impartían, y nos dio la fecha y venimos mi hermana y yo, aquí nos dieron las pláticas, de hecho yo venía porque cuando fui a hacer mi examen para la UNAM, para ingeniería industrial y vine aquí por esa carrera, por ingeniería industrial, pero el día que venimos a las pláticas, ora sí que el encargado que iba a dar la plática de ingeniería industrial no se presentó, y ahí estuvimos esperando a que llegara, pero el señor jefe de la carrera de ingeniería electrónica nos empezó a platicar y me convenció, como que me llamó la atención, porque siempre me ha llamado la atención las cosas mecánicas, tiene eléctrica, me convenció [...] me gustó su plática sobre la carrera y por eso elegí la carrera de ingeniería electrónica [EAL-I1-M, EL, 2o. sem.]*

Todas estas situaciones muestran que detrás de las elecciones de los estudiantes hay expectativas diversas que no siempre responden a la existencia de un proyecto académico anticipado. Pensar en las razones que hay detrás de las elecciones, nos lleva a reconocer una variedad de situaciones en las que algunos tienen proyectos pre-figurados y otros los van construyendo en el día a día. Contrario a lo que generalmente se piensa, un buen número de estudiantes —muchos de primera generación en educación superior—, elige carrera en circunstancias que son más bien azarosas. Son jóvenes que a partir de la

información que logran allegarse por diversos medios, deben tomar una decisión trascendente cuando quizá aún no están preparados para ello.

Dubet (2005) identifica dos grandes tipos de proyectos: el escolar y el profesional. En el proyecto escolar los estudios tienen una finalidad en sí mismos. Se estudia una carrera por estudiar una carrera, incluso para aplazar el momento de los proyectos profesionales. Es un proyecto en el cual los estudiantes prolongan la lógica del liceo y acumulan un capital escolar que les permitirá, llegado el tiempo de la elección, definir un proyecto profesional.

¿Para qué estudiar una carrera? Expectativas detrás de la elección

Detrás del proceso de elección de institución y carrera hay expectativas diferentes puestas en juego por los estudiantes y sus familias acerca del futuro. La experiencia que los estudiantes construyen en su tránsito por la educación superior no podría ser entendida al margen del sentido y utilidad que estos jóvenes atribuyen a sus estudios ¿Qué representa para ellos haber llegado a la educación superior? ¿Cuáles son sus expectativas iniciales?

En las percepciones cotidianas de los estudiantes y sus familias, la educación superior es representada como un futuro “normal”, “posible” o “imposible” (Bourdieu y Passeron, 2004). Cuando los estudiantes del Tecnológico hablan de los motivos o proyectos que antecedieron a su decisión de cursar una carrera, sus comentarios revelan significados diferentes en torno a los estudios. Para unos pocos, cursar una carrera es parte de un proyecto académico mayor: “hacer un posgrado”, “dedicarse a la investigación”. Para este sector de jóvenes continuar estudios superiores es algo “normal”, “naturalizado” en el seno familiar. No es algo que se plantee como pregunta, no es motivo de duda o desacuerdo, la escolaridad se vive como extensión de los valores socioculturales de la familia. Por lo general, se trata de estudiantes de segunda generación, cuyos padres, hermanos mayores, o algún pariente próximo, han transitado por la educación superior y proveen por esta vía de

un conocimiento anticipado que los familiariza con algunos elementos culturales del nuevo medio, que es generador de confianza y un importante apoyo durante la transición.

Para otros estudiantes, las expectativas están puestas en concluir una carrera para insertarse en el mercado laboral, estudiar es “posible” y deseable. Unos se imaginan el futuro en posiciones directivas, creando sus propias empresas; otros esperan poder trabajar en actividades vinculadas con la carrera, algunos más ven en los estudios un medio para ubicarse en empleos diferentes a los desempeñados por los padres.

Para otro grupo de estudiantes, con el sólo hecho de ingresar a la educación superior se ha cumplido parte de la meta, es “haber llegado”. Estos estudiantes que forman parte del 24% de “privilegiados” que no quedó excluido en el camino hacia los estudios superiores, se consideran a sí mismos “sobrevivientes” del sistema. Las representaciones que construyen sobre este hecho son diversas. Algunos se asumen como depositarios de una esperanza familiar: “ser el primero en obtener un título”, otros buscan sostenerse en los estudios para “tener mejores condiciones de vida”, “lograr un mejor trabajo”, etc. El proyecto de estos jóvenes se dirime en el esfuerzo cotidiano que despliegan para avanzar en la carrera. Una de sus principales metas es evitar la expulsión. Otros más, parecieran navegar un poco a la deriva, sin proyecto ni “esperanza subjetiva”, sea porque cumplieron sus expectativas con el solo hecho de llegar ahí, o porque están en una carrera que no eligieron o incluso porque no han descubierto un interés que los motive.

Los siguientes comentarios de los estudiantes ilustran las diferentes situaciones:

Mi meta es acabar la carrera y salir adelante. Primero, acabar mi carrera; después, yo siempre he tenido esa... bueno, trabajar en laboratorios, me llama mucho la atención los laboratorios... [EJO-I11-M, BQ, 3er. sem.]

Si terminara una carrera, me gustaría hacer una maestría, bueno porque ahorita mi mamá es la única que me apoya y es la que ve por mí, y me gustaría seguir aprovechando... [ECA-C1-F, EL, 2o. sem.]

Primero estoy pensando en terminar esta fase, yo creo que después pensaría en una especialidad, pero pues ya más adelante... primero acabar ésta... tener un poquito de experiencia laboral y ya luego hacer una maestría... porque yo creo que esta es una carrera [SC] que requiere de actualizarse... pero tiene que ver más con el gusto y la dedicación por esta carrera que lo que te puedan pagar... [ECR-C2-M, SC, 3er. sem.]

Yo vi el campo laboral donde está mi papá y dije, no, pues es mejor estar en la escuela medio día que estar en...

— ¿En qué trabaja tu papá?

— *Es plomero [ECR-C2-M, SC, 3er. sem.]*

La razón principal por la que estoy estudiando es porque quiero dar un ejemplo en mi casa, ahorita en mi casa nadie es licenciado, ingeniero, nadie [EGE-G2-M, LI, 9o. sem.]

Mi ilusión, mi meta, de terminar la carrera, además de satisfacción propia, mis padres, darles ese gusto, porque igual nadie se ha titulado de parte de mi papá, de parte de mi mamá sí [...] tal vez el sueño de cada padre sea de que sus hijos logren terminar una carrera, satisfacción de ellos como padres [EJO-G2-M, LI, 9o. sem.]

Hay quienes todavía no saben lo que quieren, están en la carrera pero no saben lo que quieren... [ECR-C2-M, SC, 3er. sem.]

Yo quiero la investigación, llegar a ser investigador. Hay compañeros que dicen: "bueno, yo lo que quiero es poner una empresa" y hay otros que dicen: "yo quiero ser maestro" [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

Detrás de las diferentes percepciones sobre su futuro y la razón de cursar una carrera hay expectativas que resultan de la valoración que los estudiantes y sus familias hacen sobre sus posibilidades de poner en práctica un proyecto. Varios autores han abordado este tema haciendo una distinción entre aspiraciones y expectativas. De acuerdo con lo que plantean, las aspiraciones superan a las expectativas, expresan deseos, constituyen la

“esperanza subjetiva” (Bourdieu y Passeron, 2004: 43) que mueve a los jóvenes¹⁰³. Las expectativas, por su parte, implican un balance del “horizonte significativo de oportunidad” (Schütz, 2003), de aquello que los estudiantes perfilan como posible tomando en cuenta las opciones y constreñimientos que vislumbran en la elección de un camino¹⁰⁴. Son construcciones simbólicas donde las condiciones objetivas son interpretadas desde la subjetividad de los propios individuos. Inciden en este proceso las consideraciones sobre los antecedentes socioeducativos, las disposiciones construidas (*habitus*) y la importancia que los estudiantes y sus familias atribuyen a la educación en sus prioridades de vida.

Bourdieu y Passeron (2004) observan que los estudiantes de sectores populares tienen expectativas que tienden a ser débiles, incluso “más que sus posibilidades objetivas”¹⁰⁵. Quizá en algunos casos ocurra así, que haya una subestimación de las posibilidades reales con las que se cuenta. Sin embargo, hay circunstancias en las cuales dichas posibilidades se imponen de manera adversa y no siempre nos percatamos de ellas quienes las observamos a mayor distancia¹⁰⁶. En nuestras instituciones de educación superior hay estudiantes que carecen de las mínimas condiciones para el estudio, que no cuentan con lo básico de lo básico, como lo ilustra el siguiente comentario: “hay maestros que te dan para que saques fotocopias, dos por semana, a \$10 ó \$15 pesos cada una [...] no

¹⁰³ Para Levinson las aspiraciones son “un compromiso en desarrollo con un tipo de vida”, tiene su origen en el *habitus* y en los condicionamientos idiosincrásicos producidos en la interacción en contextos diferentes. Ver B. Levinson. *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI Santillana, 2002, p. 393. Schütz distingue entre fantasía y proyecto. Señala que el proyecto “hace referencia al conocimiento a mano”, mientras que la fantasía pura no está trabada “por los límites que impone la realidad”. Ver A. Schütz, *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003, p. 90

¹⁰⁴ S. Presta y A. M. Almeida hablan de “fronteras sociales” y “fronteras simbólicas”. Ver “Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios”, *Educ. Soc.* Vol. 29, No. 10, 2008, pp. 401-424.

¹⁰⁵ Bourdieu y Passeron señalan al respecto que “el futuro no es igualmente irreal, indeterminado o desencantador para todos. La distancia con relación al proyecto racional es función de las posibilidades objetivas del futuro más intensamente esperado” Ver P. Bourdieu y J.C. Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina: Siglo XXI Editores, 2004 [1ª. Ed. 1964], p.89

¹⁰⁶ En un estudio sobre el significado de la escolarización para un grupo de madres trabajadoras en la recolección de basura, Pinheiro (2005) identifica cómo los horizontes educativos están marcados por lo que la familia dispone. Señala que el sentido otorgado a la escolarización no puede comprenderse sin tomar en cuenta las prioridades de vida de estos sectores, marcada fuertemente por el aquí y ahora de la sobrevivencia cotidiana. Ver L. Pinheiro Paixão, L. “Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixção”, *Cadernos de Pesquisa*, 2005, 35(124), 141-170.

puedes seguir ese ritmo... es mucho dinero, a eso agrégale lo que pagas del pesero”. Los estudiantes que están en estas circunstancias poco hablan de ello, se sienten apenados al hablar de sus pobres condiciones. Suelen ser jóvenes más solitarios y silenciosos. En el ambiente bullicioso de la escuela esto no se percibe, ahí todo parece ir sobre ruedas. Las mayores dificultades económicas que experimentan estos jóvenes no se advierten a simple vista, salvo por pequeños indicios que al mismo tiempo que iluminan el conocimiento, nos alertan sobre el lugar desde el cual hemos pretendido comprender su realidad.¹⁰⁷

Para estos jóvenes, disponer de una beca que les permita solventar gastos básicos de materiales, libros, transporte, fotocopias, etc., es crucial, aunque no suficiente para modificar por arte de magia las desventajas acumuladas y las actitudes en otros planos de existencia. Hacen falta estudios que permitan conocer el tipo de apoyos que reciben y requieren estos jóvenes, la articulación institucional de programas de apoyo económico (Pronabes, becas estatales, becas institucionales de colegiatura, transporte, etc.) con programas de apoyo académico, psicopedagógico, o con la generación de ambientes de aprendizaje en cooperación, y su incidencia en las experiencias de los sujetos.

Diversos estudios han explorado la posición que diferentes sectores sociales tienen en relación con la educación media y superior. En ellos se ha señalado que la inversión personal y familiar tiene componentes diferentes según el estrato social del que se trate (Presta y Almeida, 2008: 417). Para la clase media alta la educación representa una “estrategia familiar de vida” (Villa, 2005; Tiramonti, 2008)¹⁰⁸. En este sector el éxito escolar es extrapolado como “éxito en la vida”. Se concede un alto valor a las

¹⁰⁷ Rossana Reguillo recuerda la respuesta de un joven de sectores populares: “¿Cómo me estás preguntando por cómo me imagino el país si ni siquiera me puedo imaginar dónde voy a dormir esta noche?” Ver V. Seoane, “Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. Entrevista a Rossana Reguillo”, *Propuesta Educativa*, No. 28.

¹⁰⁸ Entendida en términos de estrategia de reproducción desde la perspectiva bourdieana. Ver, A. Gutiérrez, *Pobre, como siempre. Estrategias de reproducción social de la pobreza*, Córdoba: Ferreira Editor, 2005. Citado en Tiramonti, G., Ziegler, S., Gessaghi, V., Llinás, P., Martínez, M. E., Montes, N., et al., *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 46

certificaciones. La educación es vista como una importante inversión en la cual la relación costo-beneficio está diferida hacia el futuro. Se sacrifican los capitales económicos, sociales, culturales, en aras de un beneficio posterior, generalmente expresado en un trabajo que asegure un ascenso social.

En los sectores populares, la escuela es importante, pero no es vista desde la perspectiva del éxito (Pinheiro, 2005), como en los sectores medios. Entre la clase trabajadora la importancia de la escuela se destaca por ser un lugar para “aprender a leer, a escribir, a comportarse”. En los sectores sociales pobres, la idea de futuro, concebida como tiempo “por venir”, está ausente porque el presente resulta incierto, se vive con frecuencia en situaciones límite, al día, y la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas que resultan un tanto difusas y también diferidas en el futuro aparece como algo absurdo (Tenti, 2000). La apuesta por la educación en estos sectores no se plantea como algo estratégico, el horizonte se alcanza en el vivir “aquí y ahora”. En una entrevista que le hacen a Rossana Reguillo, ella habla del "presentismo" como una característica de las culturas juveniles que trasciende las fronteras de clase. Aunque por la forma de vivirlo se revelan diferencias sustantivas: el "presentismo" en los sectores más favorecidos se expresa como “reviente”, como “vivir al máximo el aquí y ahora”, y el "presentismo" en los sectores desfavorecidos, se expresa en un “vivir al día” como única forma de sobrevivencia, donde además no parece haber más opción.¹⁰⁹

Difieren de esta situación los “nuevos pobres”, categoría empleada por varios autores (Minujín, 1993; Tedesco, 2003a, 2003b; Tiramonti, 2008) para denominar al grupo social que debido a una situación de crisis económica, como la de Argentina, ha emprendido un camino de acelerado descenso social. Este sector dejó de tener los recursos económicos para seguirse educando; sin embargo, su posición es distinta a la de los sectores desfavorecidos en términos de las aspiraciones y estrategias de vida. Los horizontes educativos y culturales de los “nuevos pobres” preservan pautas derivadas de

¹⁰⁹ V. Seoane, “Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica. Entrevista a Rossana Reguillo”, *Propuesta Educativa*, No. 28.

una trayectoria familiar en la que han perdido ciertas posiciones, pero mantienen un capital cultural que les da identidad, que los sostiene en la lucha por recuperar un estatus perdido y donde el valor otorgado a la educación no ha perdido su fuerza.

¿Y los pobres de antaño, los de siempre? En el terreno educativo, la condición de “viejos pobres”, denominación que contraponemos a la de “nuevos pobres”, tiene otras implicaciones en relación con las aspiraciones, con los deseos. En estos sectores el “aquí y ahora” tiene un gran peso de realidad. Se “vive al día” y no sin dificultad. El futuro como tiempo por venir, el del mañana, no representa una promesa de algo diferente, repite un presente que se vive como difícil, y a veces imposible de transformar. Se vive en condiciones donde la utopía encuentra dificultades para abrirse camino, donde la esperanza subjetiva asociada a la educación, a la construcción de un proyecto, al anhelo de un mundo mejor, no alcanza a vislumbrarse, o a expresarse, o lo hace con dificultad y no siempre tiene las condiciones para sostenerse.

Otras investigaciones (Presta y Almeida, 2008:407), señalan posibles cambios en las percepciones que los sectores desfavorecidos tienen sobre la educación superior como resultado del aumento que han experimentado las oportunidades de acceso de grupos tradicionalmente alejados de este nivel. De acuerdo con las autoras, la expansión del acceso inaugura un proceso en el cual la educación superior empezará a ser crecientemente concebida como un futuro “deseable” y “posible” entre los jóvenes de los sectores desfavorecidos.

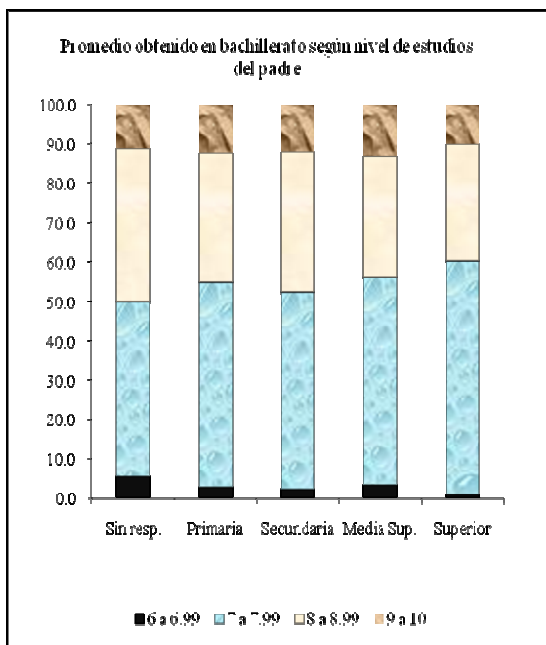
El apoyo familiar

Hace tiempo Bourdieu y Passeron (2004 [1964]:42) identificaron que “la herencia cultural favorece el éxito educativo”, lo cual en otros estudios ha llevado a establecer una asociación entre la escolaridad de los padres y logro educativo de los hijos. Sin embargo, cuando los autores encontraron que “los estudiantes de clase baja obtenían resultados

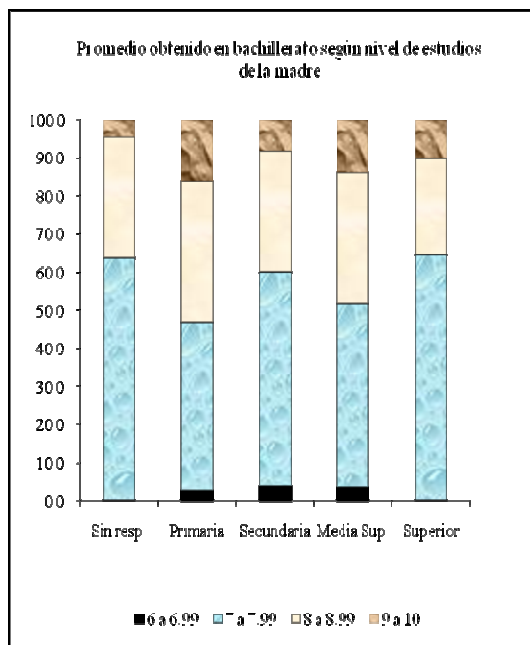
académicos regularmente mejores que los estudiantes de clase alta” (Idem., p. 43) se preguntaron por las causas que conducían a estos jóvenes a “no dejarse quebrar por la fuerza del destino social”. Parte de las respuestas a tales resultados las encontraron en las singularidades del medio familiar.¹¹⁰

En el caso de los estudiantes del Tecnológico, el desempeño escolar, visto a través de los promedios de calificaciones de bachillerato, es ligeramente superior en estudiantes cuyos padres registran una menor escolaridad, como se observa en las siguientes gráficas.

Gráfica 4.3



Gráfica 4.4



¹¹⁰ Otros estudios han identificado que a mayor escolaridad de los padres, mejores son los promedios que los estudiantes obtienen en la educación media superior. Ver G. García-Castro y J. Bartolucci. Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 2007, 1267-1288.

La importancia que reviste la educación para las familias con menor escolaridad ha sido explorada en varios estudios (Bartolucci 1989; García-Castro y Bartolucci, 2007; Guerra Ramírez, 1998, 2000; Guerrero, 1998, 2007; Presta y Almeida, 2008). En ellos se identifica una valoración positiva de la escolaridad por parte de las familias de los jóvenes de sectores populares. En dos bachilleratos, uno general y otro tecnológico, Guerra y Guerrero han identificado que la escuela representa un valor esencial para las familias.

En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM), Guerra (2000: 11) encuentra que los alumnos se plantean al bachillerato fundamentalmente como medio para continuar estudios superiores. En contraste, los alumnos del bachillerato tecnológico, específicamente los del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), el bachillerato no se plantea como antecedente para la educación superior o se plantea de manera débil. Se aprecia en comentarios como: "mi ilusión es ingresar a otro nivel", "mi límite, el llegar a una licenciatura", "seguirme superando", "seguir adelante", "poderme defender."

Detrás de estas valoraciones hay diferencias significativas que expresan el valor y tipo de estrategias que despliegan las familias de diferentes contextos sociales en relación con la escolaridad de los hijos. En el CCH, Guerrero (1998) identifica ambientes familiares con mayor escolaridad y recursos, familias más integradas y dispuestas a brindar apoyo incondicional a sus hijos para continuar los estudios. En contrapartida, en el bachillerato tecnológico, Guerra (1998) encuentra estudiantes que provienen de familias con niveles mínimos de escolaridad, ambientes de desintegración familiar, menores recursos, pero que no obstante, otorgan una valoración positiva a la escuela. Estos jóvenes enfrentan mayores dificultades para avanzar (Guerra, 2000:252): "desventajas económicas, experiencias de rechazo en otras escuelas, necesidad de trabajar para sostener sus estudios y falta de apoyo familiar".

Lo interesante es que, a pesar de ello, los jóvenes cuyos padres tienen menor escolaridad, como en el caso que nos ocupa, concluyeron los estudios de bachillerato con

mejores promedios que los estudiantes provenientes de familias con mayor escolaridad, lo que habla del esfuerzo desplegado por estos estudiantes y sus familias.

El apoyo que brindan estas familias a sus hijos no es académico, salvo raras excepciones. En ese sentido, los jóvenes están solos, dependen de amigos, hermanos, tíos, así como de la propia institución para salir adelante. Han logrado sortear las dificultades en el bachillerato, pero la transición hacia la educación superior les plantea cambios profundos difíciles de administrar con sus propios medios. Los apoyos de la familia son de tipo material, cuando ello es posible, o bien, implican una reorganización de la división del trabajo familiar en la que se procura eximirlos de algunas tareas, ya sea en el quehacer del hogar o en el trabajo de algún negocio familiar. La idea es que se dediquen al estudio, el cual es considerado como su trabajo. Pero sobre todo, el apoyo que la mayoría de los jóvenes recibe de sus familias es de índole moral y afectiva: se expresa en que les “otorguen confianza”, “que les tengan fe”, que les escuchen, que sean comprensivos con ellos, que les orienten. Son valores que los estudiantes destacan de sus relaciones familiares, incluso cuando les faltan. Los apoyos provienen no sólo de los padres y hermanos, sino de una comunidad más amplia de tíos, primos, abuelos e incluso vecinos.

[...] mi familia me ayuda mucho [EJO-C3-M, SC, 5o. sem.]

[...] nuestros papás ya habían perdido la fe en nosotros. Porque sí, yo creo que después de eso [una interrupción de estudios] perdieron un poco de fe. Pero bueno, nos dieron el apoyo, de nuevo nos dieron una oportunidad de estudiar. [ECR-C2-M, SC, 3er. sem.]

[...] mi papá no es muy dado a creermelo que yo le digo... [EPA-C2-M, SC, 3er. sem.]

[...] a mí sí me preguntaban [mis padres] qué pensaba hacer yo, cómo veía yo el destino de mi vida... sí, lo viví todo el año que estuve sin ir a la escuela, pues sí, era bastante pesado, pero afortunadamente mi papá es muy comprensible, muy abierto, y pues aunque no lo merecía, me pagaba cuando trabajaba, y lo utilizaba yo para

comprarme ropa, tenis, o irme los fines de semana a echar coto... [ECR-C2-M, SC, 3er. sem.]

[...] me ayuda mucho mi tío, él es del politécnico. Yo le platico y él me orienta ¿no?, de lo que puedo agarrar (de carrera), me dice todo lo bueno y todo lo malo, los pros y los contras de estar aquí... me gusta y aquí estamos [EJO-I11-M, BQ, 3er. sem.]

En algunos casos, el apoyo brindado es crucial para seguir estudiando. Es el caso, entre otros, de las jóvenes madres solteras. Por los comentarios de los estudiantes se sabe que algunas no tuvieron ese apoyo familiar y terminaron abandonando los estudios. Otras, por el contrario, contaron con un apoyo pleno. Una de las estudiantes habla del apoyo económico y afectivo que le brinda su familia (madre, tía y abuela). Cuidan de su bebé mientras ella va a estudiar. La educación es vista por su familia como una prioridad para que ella y su pequeña “salgan adelante”. En su percepción, todo mundo hace esfuerzos por apoyarla. Ella traduce este apoyo como un fuerte compromiso con su familia y comenta: “no puedo fallar”. Otros estudiantes hablan de haber contraído una deuda moral con la familia. Esto en ocasiones los paraliza ante la posibilidad de fracasar en los estudios. Este temor no se expresa sólo en los estudiantes del tecnológico, va más allá, es un temor generalizado ante la idea de fracaso, como lo ilustra el siguiente comentario de un estudiante francés: "mis padres me empujan todo el tiempo, se estresan tanto como yo... siempre tengo miedo de decepcionarlos." (Dubet, 2005)

Si bien los estudiantes de sectores populares reciben un importante apoyo de sus padres para “salir adelante” en los estudios, la parte específicamente académica queda librada a las estrategias que aquéllos logran construir durante su trayecto, en relación con la cultura institucional, y en los vínculos que logran articular con sus compañeros y maestros.

El modo en que los estudiantes se van involucrando en su formación guarda relación con las expectativas que están en el origen de sus elecciones de institución y carrera y con el grado en que éstas encuentran condiciones favorables para su realización. Desde el primer contacto se observan grados de familiaridad, extrañamiento, proximidad, lejanía, y

tensiones, entre lo que los estudiantes esperan de la institución, de la carrera que cursan, y lo que la institución y sus profesores esperan de ellos. ¿Cuáles son las experiencias de sus primeros contactos con la institución?

Capítulo 5

Primeras experiencias de socialización

Como siempre al inicio de todo, nadie se habla, nadie se dice nada, y ya al pasar de los días y todo, pues ya se empiezan a hacer los "mueganitos"¹¹¹ de alumnos... y entonces se forman los "mueganitos" de juegos, los "mueganitos" de trabajo, de tareas...

Estudiante del Tecnológico

La llegada a la institución

Para la mayoría de los estudiantes, el ingreso a la educación superior supone adentrarse en nuevas relaciones sociales, académicas y culturales. Cuando los jóvenes llegan a la institución, hay dos inquietudes centrales: “¿Cómo va a estar el nuevo grupo?” “¿Quiénes serán los profesores?” En este capítulo se exploran las primeras experiencias de los jóvenes en la educación superior. Se analiza el modo en que los estudiantes se van involucrando en el conocimiento de la lógica institucional, la del grupo de pares, la de la carrera, y la manera en que este proceso va delineando el recorrido en los primeros semestres.

Cuando los estudiantes inician los trámites para ingresar a la institución una de sus preocupaciones es la de no equivocarse, hacer el trámite correcto, estar a la hora y en el lugar indicado. En el proceso de inscripción a la institución ellos tratan de seguir al pie de la letra las indicaciones sobre lo que tienen que hacer en cada etapa. Los que tienen

¹¹¹ El “muégano” es un dulce típico de México hecho con pequeñas bolitas de masa de harina frita que son unidas con melaza hasta formar una bola de 7 a 10 cms. de diámetro.

información por la vía de algún hermano o conocido que ha transitado por la institución se sienten menos preocupados durante el proceso, tienen una cierta idea de lo que necesitan hacer, pueden anticipar los pasos a seguir, saben —hasta cierto punto— dónde preguntar, a qué lugar acudir, quién posee la información precisa sobre tal o cual trámite, qué papeles presentar, cuándo y dónde buscar el resultado de cada etapa del proceso, dónde solicitar la asignación a un turno en particular —situación crucial para quienes trabajan—, el monto de las colegiaturas a cubrir, así como el tipo de apoyos y servicios que ofrece la institución, entre otras cosas.

Quienes no tienen ese conocimiento anticipado, incursionan en la institución preguntando en diferentes sitios, a diferentes personas, improvisando a partir de lo que escuchan, a veces incluso de oídas, de otros estudiantes en su misma situación. Preguntan a quienes perciben que “sí saben”, están atentos a la información que recorre las filas en las que se ubican para realizar alguno de los trámites, tratando siempre de identificar cuál es el siguiente paso.

Este encuentro con la institución inicia a los estudiantes en el aprendizaje de las primeras reglas que habrán de tomar en cuenta durante su trayectoria. Son estos primeros momentos, de un alto contenido simbólico, los que marcan el tránsito del estudiante a una nueva situación. Es un proceso que pone en juego la capacidad de la organización para denotar y connotar, así como la del individuo para decodificar: “a dónde se lo lleva primero, durante cuánto tiempo se lo induce, cómo se lo capacita, cuál es el tiempo que se le concede para la asunción efectiva de sus responsabilidades, qué sucede frente a sus primeros errores, quién lo interpela, son todos significantes cuyo significado el individuo aprende rápidamente a desentrañar, contribuyendo de esta manera a la puesta en escena de un orden simbólico que debe suscribir" (Schvarstein, 1995:48)

Hacerse una imagen del modo en que están organizados los diversos procesos institucionales no es una tarea sencilla. En el recorrido inicial de un recién llegado, uno de los retos que enfrenta es aprender a decodificar de manera relativamente rápida los diversos

mensajes que se despliegan sobre diversos planos de la vida institucional y por diversos medios, sean estos explícitos o no. Además de los carteles, enlistados, mesas de información, guías impresas, instrucciones escritas y orales, el estudiante debe interpretar la información que proviene de diversas fuentes, en ocasiones ambiguas o contradictorias.

Cuando los estudiantes evocan los sentimientos que marcaron sus primeros momentos en la institución, una constante es la sensación de ansiedad y extrañamiento ante la nueva situación: “muy nervioso al principio”, “inquieto”, “angustiado”. Durante las primeras semanas los estudiantes tienen como principal desafío “aprender el ritmo de la institución.”

Para algunos estudiantes, este proceso representa algo “natural” y en apariencia sin contratiempos. Son jóvenes familiarizados con el medio, se desenvuelven con cierta seguridad en su recorrido inicial. Para otros, en cambio, los primeros contactos con la institución están llenos de tropiezos. Van de ventanilla en ventanilla, preguntando aquí y allá, a profesores, que por lo general poco conocen de los procedimientos administrativos que conlleva el proceso de inscripción institucional, a otros miembros del personal, que con excepción de quienes están a cargo de los servicios escolares o participan en alguna de las etapas del proceso, con frecuencia desconocen los detalles, y también, preguntando a sus propios compañeros, que tienen, como ellos, el conocimiento que han logrado construir sobre la marcha:

[...] la cuestión que yo me encontré es que había que cursar inglés [asignatura introducida con la reforma de los planes de estudio de 2005] y les iba a preguntar y me daban por la tangente, mejor me puse a encuestar a mis compañeros, y así fue como supe cómo se movía la onda aquí, a mí ningún profesor me dijo, de los profesores con los que me mandaron, ninguno me dijo cómo estaba aquí la onda. [EGL-G1-F, LI, 8o. sem.]

Un puente en la transición: los grupos de pares

Una de las mayores fuentes de confianza para adentrarse en la institución son los propios compañeros. Desde su llegada, pero sobre todo durante el curso propedéutico de cuatro semanas que realizan quienes aprobaron el examen de admisión, los estudiantes comienzan a relacionarse y a formar grupos. Este es un tiempo de construcción de nuevas relaciones. El reencuentro con antiguos compañeros y amigos del bachillerato, o incluso de antes, juega un papel importante. Es un puente para transitar al nuevo medio y empezar a construir nuevos vínculos. En este re-encuentro se actualizan las identidades construidas en niveles previos.

La sociabilidad es intensa en estos primeros tiempos. Mediante un proceso de identificaciones que ocurre de manera en apariencia espontánea, los jóvenes van integrándose en pequeños grupos, van formando *muéganos*. El grupo-áulico constituye la frontera simbólica en la que se despliegan las principales relaciones entre pares. Los grupos que ahí se constituyen son visibles en las pláticas del salón de clases, en los pasillos, en las canchas deportivas, en el café, en las palapas e incluso fuera de la institución. Se reúnen para “echar una cascarita” de basquetbol, “echar novio”, realizar trabajos, tareas, estudiar juntos, emprender algún negocio, “echar relajo”, compartir alguna actividad artística de las que ofrece la institución.

En la conformación de estos grupos se ponen en juego diversos elementos de identificación-diferenciación social¹¹²: provenir de la misma escuela, de un mismo bachillerato tecnológico, del mismo barrio, haber egresado de la misma carrera técnica, ser estudiantes que trabajan; compartir gustos o trayectorias biográficas, trabajar en actividades similares, en un mismo lugar, compartir ciertos gustos musicales, de vestimenta, de diversión, etcétera. En los comentarios de los estudiantes se advierte también cómo estos primeros acercamientos están asociados a las representaciones que los

¹¹² Es la proximidad en el espacio social la que predispone al acercamiento: “las personas inscritas en un sector restringido del espacio estarán a la vez más próximas (por sus propiedades y sus disposiciones)” Ver P. Bourdieu, *Razones prácticas*. Madrid: Anagrama, 1997, p. 23.

jóvenes construyen sobre las semejanzas y diferencias que los aproximan y separan de los demás:

[...] me gusta hacer amigos, pero, o sea, si me hablan ¿no? O sea, que tengan los mismos intereses que yo, si no tienen los mismos intereses que yo, pues sí les hablo, pero como que hasta ahí [...] sí, más que nada por educación, sí los saludo [...]
[EAL-I1-M, EL, 2o. sem.]

[...] yo no me juntaba mucho con ellos, nos conocíamos, cotorreábamos, pero no era mi identidad [...] [EMR-G1-M, LI, 8o. sem.]

Con frecuencia se observa que muchos jóvenes participan de manera principal y sistemática en un solo grupo, especialmente en los primeros semestres. En contraste, hay jóvenes que desarrollan una intensa sociabilidad, que participan en diversos grupos y actividades, que se mueven con cierta autonomía, sin llegar a anclarse en forma permanente en ningún grupo.

Otro caso es el de los estudiantes de mayor edad y/o que trabajan. Para ellos el tiempo y espacio institucional son vividos de manera diferente. Por lo general, conviven con sus compañeros en los tiempos acotados que tienen para asistir a la institución. Cuando estos estudiantes se encuentran inmersos en grupos escolares constituidos mayoritariamente por jóvenes, su participación en los grupos es más circunstancial, se relaciona con la necesidad de realizar trabajos colectivos exigidos por los profesores. Los planos de relación de los más jóvenes no constituyen factores de identificación para los de mayor edad, quienes tienen condiciones, compromisos, responsabilidades y expectativas que difieren con frecuencia de las que poseen aquéllos.

Cuando los estudiantes adultos se ubican en grupos donde la mayoría comparte condiciones similares, la dinámica de los grupos de pares adquiere otro sentido: se sostiene en el encuentro y comunicación de intereses comunes, como puede ser la situación que viven en el trabajo, o el tiempo y las condiciones de que disponen para las actividades académicas, entre otros aspectos.

En la mañana... hay una, dos o tres personas que son de mi edad, que son ya... que tienen una responsabilidad más que es trabajar, y se convive diferente. A los demás chavos no les preocupa, no se comprometen con lo que se está haciendo. O sea, si el profesor no da la clase, bueno, a ellos no les interesa, con que pasen es suficiente, en la tarde yo veo [...] conviví con personas que tienen un interés, que buscan el conocimiento, se preocupan, y bueno, siento que hay más responsabilidad, más responsabilidad y eso es agradable, eso es bonito, ¿por qué?, porque el conocimiento se comparte, si a mí me preguntan algo, yo puedo ofrecer eso si es que lo sé, y si yo pregunto a algún compañero, bueno, él también me va a brindar... es un toma y da de conocimiento y es una experiencia bonita... [EED-G2-M, LI, 9o. sem.]

También llama la atención en diversos espacios la presencia de estudiantes solitarios que parecen ubicarse al margen de los grupos constituidos o que participan en los mismos sólo de manera circunstancial. Se trata de estudiantes que se relacionan poco con sus compañeros, que mantienen un contacto marginal con la institución y con los grupos de pares. Para algunos de estos jóvenes sus principales fuentes de identidad se ubican en grupos externos, los del barrio, los del trabajo, o los que surgen de aficiones o creencias compartidas. Son estudiantes que parecen no encontrar puntos de referencia lo suficientemente significativos para inscribirse en los grupos que se van constituyendo en la institución.¹¹³ Nos comunicamos, señala Stenhouse (1991: 33), “en virtud de lo que hay de común en las culturas que hemos aprendido; somos incapaces de diálogo cuando nos falta una experiencia común.” Son estas solidaridades de intereses y las afinidades de *habitus* (Bourdieu, 1997) las que promueven la proximidad en el espacio social y predisponen a los individuos al acercamiento.

¹¹³ De acuerdo con Tinto, el sentirse extraño o ajeno al ambiente predominante, al igual que “la ausencia de contactos suficientes resulta ser el indicador aislado más importante para la predicción de una eventual deserción”. Ver V. Tinto, *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México: UNAM-ANUIES, 1992.

Lo importante es que cuando esos jóvenes registran las primeras experiencias académicas negativas, no tienen grupos internos que los apoyen en la transición, se encuentran básicamente solos para remontar las dificultades y sin recursos a mano para disminuir la probabilidad de rezago académico y el sentimiento anticipado de fracaso. Son jóvenes que a la distancia cultural que los separa de la cultura escolar suman los sentimientos de aislamiento y soledad en la institución. Son estudiantes cuyo estilo de vida separa, a veces de manera profunda, sus mundos de vida: por un lado está su vida en la institución, y por otro, la vida que comparten con la familia y con amigos ajenos al marco de acción de aquélla:

[...] con un hermana tengo planeado poner un centro de grabaciones profesional [...] bueno... es una amiga, pero como es así, algo fuerte, pues nos llamamos hermanos [...] escudriñamos las escrituras, así, en congregación con hermanos [...]
[EJA-I3-M, EL, 1er. sem.]

— ¿Tienes alguna actividad que te guste, algo que realices en la tarde?
— *Sí... pues nada más ir a la calle, andar con los cuates [...] pues es lo único ¿no? [...] antes patinaba [andaba en patineta], pero ahora ya no [...]* [EAL-I1-M, EL, 2o. sem.]

Algunos de los grupos en los que participan estos estudiantes se caracterizan por formas de sociabilidad en las que el reconocimiento de las individualidades se ve desplazado por la fuerza que ejerce el sentido la pertenencia al colectivo. Cuando Bleger analiza el comportamiento de los grupos, distingue dos niveles de identidad grupal: la “sociabilidad por interacción” y la “sociabilidad sincrética”. La primera está dada por un trabajo en común, establecimiento de relaciones horizontales, reconocimiento de las individualidades y construcción de una identidad por integración. En el segundo nivel las individualidades no son reconocidas y la identidad se define en la pertenencia al grupo.¹¹⁴

¹¹⁴ J. Bleger. *Simbiosis y ambigüedad*, Buenos Aires: Paidós, 1986.

El mundo juvenil y la amistad son fuerzas que movilizan las relaciones entre los estudiantes: están los conocidos, los compañeros, los *cuates* y *supercuates*. Las fuentes de identificación, como vimos, son diversas. Los elementos académicos pueden estar presentes pero no son los que determinan, no en principio, la constitución de los grupos. La experiencia en la institución es primeramente de relaciones sociales. Esto no significa que los estudiantes no vayan elaborando desde los primeros días representaciones sobre las prácticas académicas de sí mismos y de los demás compañeros. Esto se advierte en diversos comentarios: “se nota en los grupitos, este grupito va mal, y son los que siempre están mal... no entran a clase”. También se generan estigmas: aquellos “son los borrachos”, es “el grupo de los burundis”, o se atribuyen significados a ciertos comportamientos: “ellos son apáticos”, refiriéndose a estudiantes que son reservados y silenciosos.

De acuerdo con Stenhouse (1991:39), los grupos de referencia se hacen visibles bajo diversas características: cuando miembros de un grupo aspiran a ser miembros de otro; cuando aspiran a ser iguales a los miembros de otro grupo; cuando buscan diferenciarse de otros; cuando se evalúan utilizando los valores o normas del grupo de referencia. Estos referentes contribuyen a la construcción de grupos de pares con características diferentes. Nash (2002:301) estudia el significado de los grupos de pares entre estudiantes y genera una caracterización: los *pares efectivos*, constituidos por vínculos donde se considera que “el grupo es más que tus amigos”, “están cerca de ti”, “realmente te conocen”, “son los únicos que pueden decirte tus verdades”, “es gente que te enseña a pensar”; los *pares normativos*: “que hacen que tú digas sí o no”; y *pares marginales*, representados por aquellos estudiantes que no se sienten cómodos en un determinado grupo, pero que desearían ser aceptados por el mismo. Los miembros de este último grupo son los que con frecuencia experimentan mayores dificultades para relacionarse y para constituir grupos de amistad efectivos.

En los comentarios de los estudiantes, los grupos de amistad cumplen diversos propósitos: apoyarse, divertirse, “juntarse para el coto”. Los estudiantes llevan sus deseos a los grupos que forman, y éstos son modulados en las relaciones que establecen con los

demás. En las entrevistas destacan los aprendizajes logrados en la compañía de sus pares: aprenden a entenderse, apoyarse, acoplarse y organizarse para llevar a cabo diversas actividades. En el encuentro cotidiano, muchos de estos grupos van extendiendo gradualmente el tiempo, las actividades y los espacios compartidos:

[...] creo que te acoplas a la gente, a lo mejor con ellos no es lo mejor ir a jugar o ir a una fiesta, pero depende de la situación, pero con ellos me he acoplado bien, casi todo el tiempo estamos conviviendo, ya sea por las materias o [...] hace poco nos fuimos a acampar también, pues creo que ya se está expandiendo la relación, ya no es solamente del salón, de la escuela, sino que ahorita ya se está expandiendo a la vida cotidiana de cada quien [...] a la relación como amigos. [ECR-C2-M, SC, 3er. sem.]

La sociabilidad cumple un importante papel en la vida de los jóvenes. Mediante las relaciones con los demás, los estudiantes articulan y recrean elementos del mundo juvenil, actualizan elementos de su trayectoria académica y modulan su relación con los estudios. La relación con los pares abre cauces a la generación de estrategias para la vida académica.

Diversas investigaciones han coincidido en señalar que la relación entre pares es la fuente más potente de influencias en la vida estudiantil. Terenzini et al. (1994: 64) identifican que las principales preocupaciones de los estudiantes que están dedicados de tiempo completo a los estudios son: "hacer amigos", "sentirse conectados", "sentirse parte de la institución". Desde los primeros ejercicios de sociabilidad, en las reuniones informales en el salón de clase y fuera de él, se generan experiencias de aprendizaje que tienen una incidencia profunda en la vida de los jóvenes y que son tan importantes como las experiencias académicas. Al acompañarse, divertirse, dedicarse a los estudios, empujar hacia una meta o reflexionar colectivamente sobre ciertas experiencias de vida, los grupos de pares influyen significativamente en las trayectorias de sus miembros.

El encuentro con los pares es un elemento crucial en la transición social y académica. Además de la función de sociabilidad, el grupo forja estrategias colectivas para sobrevivir a las exigencias académicas de una institución que es aún desconocida para la

mayoría. Es una forma de no estar solo, de acompañarse en las diversas actividades, de instrumentar estrategias para distribuir responsabilidades y tareas, de alcanzar las metas que explícita o implícitamente se ha propuesto el grupo: “pasársela bien”, “no rezagarse”, “cumplir con la tarea”, “aprobar las materias”, “concluir un semestre”, “terminar la carrera:

[...] si ellos [los compañeros del grupo] tienen mucha tarea, nos ponemos de acuerdo: Les digo: “yo voy a hacer la práctica del laboratorio y ustedes no la hagan o luego la hacen ustedes” [...] yo sé que luego ellos están muy apretados de tiempo [...] si yo puedo en la noche hacerlo, pues lo hago, y luego ellos me echan la mano a mí. Así es nuestro método de nosotros [...] nos organizamos: “ahora tú haz esto, tú esto, y así.” [EGE-C2-M, SC, 3er. sem.]

Algo que afecta la dinámica de los grupos de pares inicialmente constituidos son las reconfiguraciones de los grupos áulicos conforme se avanza en la carrera. En el primer semestre el grupo áulico está constituido en su mayor parte por estudiantes que comparten la experiencia de iniciarse en la institución y en la carrera. Esto genera un fuerte sentido de pertenencia en los primeros tiempos. Las formas organizativas fortalecen esta percepción, pues los estudiantes no entran en contacto con los de otras carreras.¹¹⁵

Al final del primer semestre el tamaño del grupo escolar ha disminuido, ya no están todos los estudiantes que iniciaron. Esto ocurre porque algunos han abandonado la institución, los estudios, o cambiaron de carrera. Muchos saben, antes de terminar el primer semestre, por los resultados de las evaluaciones parciales, la probabilidad que tienen de aprobar las asignaturas. A quienes cursan de nuevo las asignaturas se les conoce como “recursadores”. En el segundo semestre la presencia de estos estudiantes es elevada y

¹¹⁵ Aunque los planes de estudio tienen asignaturas que podríamos considerar comunes, las mismas son impartidas en forma separada, por carrera, debido a una estructura organizativa que divide el trabajo en Divisiones académicas. La asignatura de Matemáticas 1, por ejemplo, forma parte de los planes de estudio del primer semestre de siete de las ocho carreras que se ofrecen. Para impartirla se abrieron 16 grupos: 2 por carrera en promedio (uno para el turno matutino y otro para el vespertino). Como las cifras de estudiantes varían por carrera, en Ingeniería Química, donde la población escolar es pequeña, solamente se abrió un grupo; en Sistemas Computacionales, la carrera más poblada, se abrieron cuatro (2 por turno) y en Informática, que también registra una elevada población, se abrieron tres (dos para el turno matutino y uno para el vespertino). El tamaño de los grupos varía. Por lo general, los grupos más saturados tienden a concentrarse en el turno matutino.

aumenta en los semestres posteriores. La presencia de los “recursadores” modifica las dinámicas de los grupos escolares, y no siempre es fácil para estos estudiantes integrarse a los grupos de pares ya constituidos en los nuevos grupos áulicos a los que llegan, como lo revela el siguiente comentario:

— Me comentabas hace rato que cuando estuviste “recursando” una materia en otro grupo no te sentías del todo integrada. ¿Cómo percibes en tu propio grupo este mismo fenómeno?

— *Realmente es lo mismo, lo que pasa es que ellos ya son así. Llega alguien externo y le hablan normal, no lo hacen a un lado ni nada, simplemente le hablamos, pero no se incorpora. Pero tampoco es lo mismo porque todos nos vamos a hacer tareas y nos vamos todos, no le decimos al compañero: “ven a hacer tarea con nosotros”, no, también somos así como que ¡ahhh! [...] pero dentro del salón sí nos llevamos, nos hablamos, hay camaradería, nos burlamos de todos, pasas al pizarrón y haces algo mal y ya te andan diciendo de cosas [...] [EMO-I2-F, EL, 5o. sem.]*

A partir del tercer semestre, hay además una división de los grupos debida a una política institucional: la mitad de un grupo se combina con la mitad de otro de una misma carrera. El propósito declarado por la institución es “que todos se conozcan”. Para los estudiantes, sin embargo, esta decisión es traducida como “volver a empezar”. Estos cambios desafían de manera continua la capacidad de sociabilidad de los estudiantes. A partir del sexto o séptimo semestre los grupos escolares se vuelven a dividir porque inician las áreas de especialización de las carreras.

Desde la perspectiva de los estudiantes, tales reconfiguraciones dificultan los procesos de integración. Tienen que volver a establecer vínculos con nuevos compañeros. Esto no representa mayores problemas para quienes tienen habilidades para relacionarse. Sin embargo, hay estudiantes para los cuales entrar en nuevas relaciones conlleva grandes esfuerzos y ansiedad. Cuando hablan de estas experiencias dejan entrever sentimientos de soledad y a veces de indefensión frente a la separación de su grupo de amigos y compañeros:

[...] dividieron el grupo, éramos tres, de repente me quitan a mí, yo quedo solo acá [...] y ellos dos allá [...] ¿Qué pasa? Que mis supercuates tuviéramos que separarnos, la verdad es que yo digo: “me quedo aquí, solo”. ¿Qué pasa? Que ellos [refiriéndose a los nuevos compañeros] al verme así, me jalaran ¿no? y yo ¿qué hago?, pues los recibo con todo gusto [...] se los agradezco totalmente, porque pues yo me sentía desorientado. [EOS-G1-M, LI, 8o. sem.]

Sean sociables o no, cuando los estudiantes hablan de las implicaciones que para ellos tienen los cambios en la configuración de los grupos áulicos, por lo general expresan un sentimiento de desamparo ante la separación de los miembros de su grupo de pares, situación que es vivida como desmembramiento. Verse separados del grupo significativo debilita, en ocasiones de manera profunda, no sólo los lazos sociales construidos, los cuales cumplen una importante función en la inserción de los estudiantes al nuevo ambiente institucional, debilita también las condiciones que el mismo grupo ha generado para responder a las exigencias académicas. Cuando las fuentes de apoyo en las que se sostienen los estudiantes no provienen de la cultura familiar, ni del entorno institucional, sino principalmente de los grupos de pares, su preservación se convierte en un elemento de gran importancia, especialmente en los primeros tiempos.

Libertad y responsabilidad

Para los estudiantes de semestres avanzados, el recuerdo sobre el primer contacto con la institución no es evocado como algo traumático. Reconocen en sus narraciones que hubo momentos difíciles, rememoran estos episodios con un sentimiento de haber franqueado una etapa importante de su vida en la institución.

Libertad y responsabilidad son dos valores que los estudiantes destacan en su ingreso a la educación superior. Cuando hablan de los cambios que experimentaron en la transición hacia la licenciatura, reconocen haber tenido una mayor libertad para decidir y actuar: "estudias, si quieres", "entras, si quieres"

[...] de bachilleres para acá, pues prácticamente [...] sí se nota un cambio, yo lo sentí como que ya era más libre o, ¿ cómo se podría decir?, ya podía tomar otras actitudes, o sea, me refiero a que en mi situación ya podía hacer las cosas que yo quisiera, o sea, por ejemplo, este, pues no sé, escoger mis materias, saber si entrar o no entrar, que no vinieran mis papás por mí, y o sea, cosas así, relacionadas, como que otro tipo de libertad, cosa que en el bachilleres era muy diferente [EJO-C3-M, SC, 5o. sem.]

Y no es que la vida en el bachillerato no estuviera pautada por mayores libertades respecto del ciclo anterior. De hecho, cuando recuerdan los primeros tiempos en aquel nivel destacan el profundo cambio vivido en comparación con el ambiente fuertemente estructurado y pautado de la secundaria. En la licenciatura sin embargo, dicha libertad adquiere un nuevo sentido. Los estudiantes se ven a sí mismos en otra etapa de la vida, con nuevos intereses, gozando de mayores libertades, y también, con nuevas responsabilidades:

[...] Es muy drástico el cambio [...] porque ahí en el Bachilleres, pues es como dicen ¿no?, ahí vas si quieres, entras, estudias, si quieres entras a clase, si no, no. Aquí es lo mismo, pero aquí [...] yo pienso que tiene que ver mucho la diferencia de edades, y como ya estás a un nivel más alto, entonces tu responsabilidad es mayor. Pues tú ya lo ves desde otro punto de vista. [EJO-I11-M, BQ, 3er. sem.]

Para algunos estudiantes, el ingreso a la licenciatura representa, además de un cambio de ambientes, la conciencia del fin de la moratoria que han tenido como estudiantes. Para muchos, la realización de una carrera es la última etapa en su tránsito por el sistema educativo. Después de ahí, sólo queda la incorporación al mercado laboral. Es en este contexto que adquiere especial significación el propósito de prepararse “para ser alguien en la vida”¹¹⁶

Cuando estás en la prepa tienes otra mentalidad, tienes otras ideas. Ya cuando entras aquí, ya realmente, es otro nivel, convives con otro tipo de gente. La gente ya piensa diferente a la que... con la que convivíamos en la prepa... es más padre para ser parte de algo, para ser alguien en la vida ¿no?, para ser mejor. Y

¹¹⁶ Esta idea también está presente entre los estudiantes de bachilleratos bivalentes, por el peso que han tenido las opciones profesionales de carácter terminal.

anteriormente, en el bachillerato, en la prepa, estábamos cotorreando, te ibas a fiestas, entrabas, no entrabas, y aquí ya es diferente, aquí ya tienes qué pensar más en qué vas a hacer para ser alguien en la vida, ¿no? [ETI-C7-M, LI, 1er. sem.]

La transición a la educación superior conlleva un cambio importante en la concepción del tiempo y de las relaciones con los grupos de pares. Se sopesan en mayor medida algunas decisiones que en el bachillerato eran relativamente sencillas de tomar, o incluso de mayor frecuencia, como “irse de pinta”, no entrar a clases. El grupo de pares convoca a sus miembros hacia ciertas formas de sociabilidad y contribuye a modular el ejercicio de la libertad y la responsabilidad:

[...] ya no es como en la prepa, que estaba por así decirlo el sonsacador que te dice “ándale, no vamos a entrar a clase” [...] al menos ahorita, yo creo, no sé si sea nada más porque estamos empezando, pero sí veo que a todos, sí, ya son más responsables [...] Como que la mayoría son responsables, y como que a uno igual lo jala eso. [EOM-I4-M, BQ, 1er. sem.]

En la transición, los jóvenes experimentan un cambio en la percepción que tienen de sí mismos como estudiantes. Gozan de mayor libertad, pero al mismo tiempo tienen el trabajo de construirse como estudiantes, deben aprender a administrar un tipo de enseñanza que básicamente descansa en la responsabilidad y capacidad de cada uno para aprender por sí mismo. En sus comentarios, cuando hablan de sus experiencias en el bachillerato, tienden a recordar su actuación más en un rol pasivo, receptor. En la licenciatura, por el contrario, reconocen con cierta preocupación que el proceso de enseñanza-aprendizaje les exige tener un papel más activo, aun cuando esta demanda no es sencilla de atender. Para muchos estudiantes, el aumento del anonimato en las relaciones con los profesores respecto de la atención que recibían en el bachillerato, que en algunos casos era personalizada, es un cambio muy drástico y difícil de sortear, especialmente en términos académicos:

[...] en la prepa como que los maestros te dan todo, y aquí como que es más lo que uno tiene que investigar, o descifrar los problemas a resolver [...] en la prepa te dan todo: "esto se hace así y así" y aquí prácticamente casi el maestro te pregunta: "a ver, ¿cómo se hace esto?" [EOM-I4-M, BQ, 1er. sem.]

Para algunos jóvenes el tránsito a la educación superior ocurre de manera más tersa. En ocasiones influye el hecho de haber elegido una carrera próxima a la formación del bachillerato —como en el caso de los egresados de bachilleratos tecnológicos— lo cual permite a los jóvenes establecer una cierta línea de continuidad entre lo visto en ese nivel y las exigencias iniciales en la educación superior. Por lo general, estos estudiantes son los que con mayor frecuencia comentan haberse “acoplado bien” al nuevo ambiente. Para muchos de ellos, la transición no constituyó una ruptura respecto de lo vivido y aprendido en el bachillerato. En ciertos casos, la idea de continuidad es interpretada de manera literal o recurre a floridos argumentos:

[...] yo no he sentido mucho el cambio porque llevamos el mismo ritmo de trabajo. Igual en el bachillerato nos pedían un promedio de ocho para pasar la materia y aquí nos lo piden de siete. Entonces es lo mismo, o sea, si no tienes siete no pasas. O sea, llevamos el 'modelo constructivista' también en el bachillerato y aquí. [ECA-C1-F, EL, 2o. sem.]

Los estudiantes con frecuencia identifican elementos de continuidad entre el bachillerato y la licenciatura: en contenidos, prácticas e incluso en ambientes institucionales. Dicha “familiaridad” les permite adentrarse de manera más “natural” al nuevo ambiente. En estos casos la transición es representada como “normal” y “tranquila”, aunque dicha perspectiva llega a cambiar con el paso del tiempo, cuando reconocen que el nivel de exigencia en licenciatura es mayor y que las dificultades que experimentan son crecientes conforme avanzan en la carrera.

Acoplándose a los ritmos institucionales y académicos

Cuando los estudiantes hablan de sus vicisitudes en los primeros tiempos, con frecuencia mencionan las “inquietudes” o “angustias” derivadas de las exigencias académicas. En sus comentarios destacan las dificultades relacionadas con los contenidos de las asignaturas, la organización de los estudios, los estilos de los profesores y las formas de evaluación. Para algunos, la llegada a la educación superior representó "un cambio radical", "muy drástico" en los hábitos y disposiciones hasta entonces adquiridas: "en el bachillerato no llevábamos una cultura de estudio", "tuve que empeñarme más, aplicarme más en mis estudios", “me adapté bien, con todos mis miedos”, son algunos de los comentarios. Quienes interrumpieron estudios encuentran, en general, mayores dificultades para acoplarse a los ritmos académicos: “dejé bastante tiempo sin estudiar, fue muy difícil adaptarme.”

Para un importante sector de estudiantes el principal problema es la poca familiaridad con los contenidos de algunas asignaturas. En sus comentarios, las asignaturas difíciles “son las más ligadas con lo que es la carrera”. Es el “tope principal” para avanzar. Incluso quienes estudian y trabajan señalan —sin por ello minimizar los problemas que enfrentan en otros ámbitos— que la dificultad en relación con los contenidos pesa más que las cuestiones económicas o que la búsqueda de compatibilidad entre los horarios del trabajo y la escuela, contrario a lo que normalmente se cree.

“No tenemos las bases”, es una frase constantemente repetida por los estudiantes cuando hablan de las dificultades con los contenidos de las asignaturas. Matemáticas, física y química constituyen grandes cuellos de botella. Son las mismas que en el bachillerato, y si se indaga un poco más atrás, muy probablemente también las de secundaria. En el caso de licenciatura, hay sin embargo variaciones que obedecen a las especificidades de la carrera, al grado de avance en la misma y a las percepciones que los estudiantes tienen sobre sus áreas de dificultad.

Para un buen número de estudiantes lo más difícil es todo lo relacionado con las matemáticas. Consideran que las matemáticas aprendidas en el bachillerato tienen poco o nada que ver con el nivel de complejidad exigido en la licenciatura.

“yo pienso que es muy diferente la enseñanza en una preparatoria que en una universidad, tan sólo por el nivel que vas a manejar, las matemáticas en la preparatoria no son tan complejas como aquí, y entonces, es más fácil entenderles”
[EJE-G6-M, ME, 2o. sem.]

Las matemáticas de uno y otro nivel son percibidas como mundos totalmente separados. Los estudiantes se lamentan de no tener los conocimientos que exige la carrera y atribuyen sus desempeños a la formación recibida en el nivel previo. Con frecuencia comentan: "en el bachillerato enseñan mates como para pasar el rato", "ahí está muy bajo el nivel."

Para otros, la dificultad con las matemáticas es el resultado de sus disposiciones personales, de no haberle "echado ganas" al estudio. Esta situación en algunos casos es retroalimentada por una actitud pesimista sobre las propias posibilidades de logro:

[...] lo único difícil son las matemáticas, porque uno siempre viene con la mente de que yo no puedo hacerlo, pero es que, como dicen también, todo es fácil... pero también echándole ganas ¿no? Y como que creo que no le echo muchas ganas a las matemáticas [...] y por eso, como que fallo.

— Y las matemáticas ¿qué tan indispensables son para la carrera?

— *Son muy básicas, y más en esta carrera [...] pues sí, lo que es matemáticas y física son Básicas.*

— ¿Y cuántas materias reprobaste?

— *Dos... matemáticas y física* [EAL-I1-M, EL, 2o. sem.]

Las expectativas respecto de los estudios y las disposiciones de los estudiantes constituyen un importante motor para el aprendizaje, especialmente en los primeros tiempos, que es cuando más se ponen a prueba las capacidades personales para responder a las nuevas demandas. En la licenciatura ya no hay quien ejerza un control social directo sobre los estudiantes, como ocurría en el bachillerato o en la secundaria con los padres. Es

una etapa en la cual libertades y responsabilidades van de la mano y demandan del estudiante un fuerte trabajo de constitución de sí, de individuación, de conquista de autonomía, un esfuerzo por administrar su tiempo de manera racional y generar las estrategias necesarias para sortear las exigencias del nuevo ambiente. Sin embargo, es un proceso de construcción que sólo un sector de la población alcanza en los primeros tiempos. Representa un mayor grado de dificultad para aquellos estudiantes desprovistos de un *habitus* y con problemas para insertarse en los grupos de pares. Inciden también las bajas expectativas que algunos tienen respecto de sus propias posibilidades de logro.

Algunos jóvenes en ocasiones parecen anunciar derrotas anticipadas. Según Wittrock (1997: 546) “es menos probable que los alumnos lleguen a creer en el valor del esfuerzo como medio para alcanzar el éxito en clase” cuando sus expectativas son bajas. Pero cuando las mismas se emparejan con las que elaboran los profesores sobre el desempeño académico de estos estudiantes, existe el riesgo de que el vínculo entre ambos tipos de expectativas propicie la construcción de *profecías que se autocumplen* (Watzlawick, 2005).

Las dificultades académicas que experimentan los estudiantes noveles, a veces están asociadas con el alejamiento que experimentaron de la vida académica, ya sea porque interrumpieron los estudios para incorporarse al mercado laboral o porque al egresar de bachillerato probaron ingresar a otras instituciones, circunstancia que demoró su ingreso a la educación superior.

[...] lo que más trabajo me costó fueron las matemáticas. Yo había dejado de estudiar año y medio y ya no me acordaba [...] me dejé llevar por el relajo, y ya, dejé de estudiar un buen tiempo, hasta que otra vez me puse las pilas y decidí volver [...] [EER-C6-M, ME, 2o. sem.]

Para quienes dejaron de estudiar un tiempo, tal alejamiento representa una discontinuidad respecto de lo aprendido en el bachillerato. En sus percepciones, no tenían como sus demás compañeros, el conocimiento “fresco” del recién egresado del bachillerato:

[...] las matemáticas... me han resultado difíciles porque de hecho yo salí de bachilleres y estuve un año sin hacer nada, entonces como que se me olvidaron las cosas... y entré aquí, y ya como que poco a poco fui recuperando, no mucho, no exactamente lo que me habían enseñado, y ya más o menos viendo, pero como que se me dificultan las matemáticas [...] [EAL-I1-M, EL, 2o. sem.]

[...] para mí desde el principio fue difícil, porque yo no estuve estudiando un año, intenté dos veces entrar a la UNAM y una al Poli [...] entonces, durante ese año que estuve sin estudiar, me metí a trabajar [...] Entonces cuando entré aquí pues sí se me complicó porque no tenía conocimientos [...] como ellos, no tenía ni computadora. Entonces sí desde el principio hasta ahorita sí se me complicó bastante. [EGE-C2-M, SC, 3er. sem.]

Otra dificultad que enfrentan los estudiantes son los procesos cognitivos no resueltos desde los niveles educativos previos, los cuales se actualizan en la licenciatura. Estas situaciones se hacen visibles, sobre todo, en los altos índices de reprobación que se registran en las asignaturas básicas de las carreras. Desde la perspectiva de algunos profesores, los estudiantes llegan a la institución con un déficit educativo difícil de remontar. Otros plantean que es importante identificar las dificultades académicas de los estudiantes, pero también lo es reflexionar sobre el tipo de experiencias pedagógicas que se están ofreciendo para contribuir gradualmente a superarlas. Señalan que de otro modo, el riesgo es asumir que no hay nada que hacer, bajo la idea de que:

[...] el alumno viene muy mal de la preparatoria, y en la escuela preparatoria seguramente dirán que de la secundaria, y en la secundaria dirán que en la primaria, y en primaria [...] que en la casa no educamos a los niños [JRS-I7-F, JD, 2o. sem.]

“Estamos demasiado presionados” es una expresión que con frecuencia se escucha entre los estudiantes de los primeros semestres. Se sienten agobiados frente a un ritmo de

actividades para el cual no tienen un *habitus* (Bourdieu, 1998). Constantemente comparan sus esfuerzos con aquellos que realizaban en el bachillerato y al hacerlo, generan procesos reflexivos que transforman el sentido de responsabilidad asumido en su propia formación:

Yo cuando iba a la prepa, sí me interesaba, pero no era que a tal grado que yo dijera... y prefería hacer otras cosas que estudiar. Cuando llego aquí, digo: “quiero cambiar, aquí sí es diferente” Aquí es cuando ya te das cuenta y dices: “todo el tiempo que dejé perder por irme a cotorrear con mis amigos”, aquí es cuando ya me estoy dando cuenta de que hay que estudiar, hay que agarrar tu libro, tu cuaderno, ponerte a repasar lo que dice el maestro, hacer todo lo que dicen los maestros, porque si no, no vas a poder, se te dificulta... a mí se me ha dificultado, porque no es lo mismo aquí que en la prepa. Aquí es muy diferente.

Yo no tengo el hábito de estudiar. Yo no soy de las personas que: “agarro mi cuaderno y dedico una o dos horas”, no, ese hábito yo no lo tengo, nunca lo tuve, eso es lo que ahorita me cuesta trabajo. Es difícil porque yo antes no estudiaba, yo nada más lo que decía el maestro, lo aprendía, hacía mis exámenes y los pasaba, un siete, un ocho, pero ya ahorita aquí es difícil. Es otro nivel, otra forma de pensar, es muy diferente [...] yo todavía no tengo ese hábito y es lo que estoy tratando de hacer ahorita para ser alguien ¿no?, y cambiar mis errores. [ETI-C7-M, LI, 1er. sem.]

Hablan de las clases, de las actividades académicas, de los trabajos que ahora deben realizar de manera autónoma. Enfatizan el tiempo dedicado a realizar los trabajos solicitados por los profesores y la permanencia cada vez mayor en la institución para atender las diversas exigencias académicas. Para la mayoría, es la institución y no la casa el lugar de encuentro con los pares.

A la pregunta sobre el tiempo que dedican a los estudios, las respuestas por lo general son imprecisas. Quienes se interesan en proporcionar la información exacta, hacen cálculos a partir del tiempo dedicado la semana anterior, éste es su referente. Las respuestas revelan una dedicación a los estudios que parece más bien ocasional, limitada a la realización de tareas específicas o a efectuar repasos de los contenidos de las asignaturas en los periodos previos a exámenes. El tiempo que dedican a los estudios suele ser ocasional y

está articulado por una lógica instrumental, más que intelectual. Son pocos los estudiantes que dedican de manera regular tiempo a los estudios fuera del aula.

Yo no me dedico a estudiar sinceramente. Yo hago todo lo que tengo que hacer en clase y en tareas, sería cuando repaso. Y cuando viene la época de exámenes es cuando le atoro y se me hace más fácil. Yo no soy de las personas que esté estudiando un día y al otro y se le queden las cosas. Soy de las personas que a la mera hora me pongo a estudiar porque si no se me va todo... estudio el día anterior o una semana antes [...] [ELA-C7-F, LI, 1er. sem.]

[...] a veces no me dan ganas de estudiar. Salgo de la escuela y ya no me quiero enganchar a hacer tareas ni nada, es lo que menos quiero hacer. A lo mejor también eso a veces me afectaba [en el primer semestre], más que nada por las tareas. [...] Todo lo que fue el primer semestre estaba saliendo como a las tres de la tarde, como la mayoría. Llegando a mi casa a veces me pongo a jugar futbol y ya no quería saber nada de la escuela, hasta el otro día. Más que nada era... que no quería hacer tareas [...] Más que nada juego futbol en las tardes... es que no me gusta ser algo así como que tenga que ser responsable con lo de las tareas [...] son cosas que no me gustan... es lo que hago, bueno... casi diario juego. [EAN-C6-M, ME, 2o. sem.]

Según la investigación de De Garay (2001: 100), el tiempo que la inmensa mayoría de estudiantes de educación superior dedica al estudio es reducido. En la encuesta que aplicó, el 73.2% de los estudiantes de los tecnológicos públicos dedica como máximo cinco horas a la semana a la lectura y a la realización de trabajos escolares fuera del aula; en las universidades públicas este porcentaje es de 61% y en las privadas de 64.5%. Los estudiantes que dedican más de diez horas a estas actividades representan el 10% en el caso de los tecnológicos, 15.9% en las universidades públicas y 15% en las privadas.

No es fácil para los estudiantes dejar atrás las rutinas y los ritmos aprendidos en experiencias anteriores, es el conocimiento que tienen a mano. Es durante el recorrido formativo cuando van descubriendo que las prácticas aprendidas, que “hacer lo de costumbre”, no es suficiente para resolver satisfactoriamente las nuevas demandas. Descubren gradualmente que la nueva condición exige de ellos una actitud más activa

frente en el aprendizaje. Están en una transición en la cual deben forjarse como estudiantes autónomos capaces de aprender por sí mismos.

[...] el recorrido ha sido difícil, en primera porque en el bachillerato no llevábamos una cultura de estudio, bueno, eso lo digo personalmente, aquí fue un cambio radical debido a que tuvimos que... bueno... tuve que empeñarme más, aplicarme más a mis estudios. [EMA-G1-M, LI, 8o. sem.]

Quienes egresaron de bachilleratos tecnológicos y cursan una carrera relacionada con la formación adquirida en ese nivel, hablan de la experiencia de los primeros tiempos como menos problemática. Las experiencias previas, en sus comentarios, les permitieron una transición menos accidentada hacia la licenciatura. Esta situación se observa de manera especial en el caso de estudiantes que cursaron bachilleratos con un alto contenido de prácticas:

[...] todo lo que vi en primero y todo lo que es para mi carrera, que me están enseñando ahorita, pues parte de eso yo ya lo vi en [el Colegio de] Bachilleres, porque como digo, yo salí de técnico laboratorista químico. Nos pasábamos mucho tiempo en laboratorio, haciendo esto, haciendo lo otro, entonces... es un poco más fácil. [EJO-I11-M, BQ, 3er. sem.]

Otros estudiantes egresados de bachilleratos tecnológicos han experimentado una transición menos tersa debido a que lo aprendido en el bachillerato, si bien fue útil al inicio, no resultó del todo suficiente conforme avanzaban en la profundización de los contenidos. Aquello que en un principio parecía familiar, dejó de serlo. Entre los elementos de dificultad que señalan están la falta de conocimiento de lenguajes cada vez más codificados y el creciente nivel de abstracción de los contenidos:

[...] en la prepa nos dieron un curso sobre electrónica [...] y se nos hizo extremadamente sencilla. Electrónica, qué padre ¿no? Pero ya al llegar aquí las cosas son extremadamente complicadas y sí [...] empezamos así como que [...] y esto qué es [...] empezamos a aprendernos todo lo que es una simbología, elementos, y no a conocerlos físicamente [...] pues a mí en lo personal es lo que me ha costado más trabajo [...] [ENA-C1-F, EL, 2o. sem.]

Las expectativas sobre las carreras y los grados de dificultad que experimentan en las mismas están influidos por lo que los estudiantes conocen del mundo estudiantil del nivel previo. En algunos casos los desafíos son asumidos como parte del proceso de aprendizaje.

[En los primeros tiempos] yo me sentí un poco excluida de ese ambiente, un poquito medio rara, pero se va acostumbrando uno con el tiempo, y aparte como que sentía que era una responsabilidad, una carga más que un bachillerato, como que sentía que la responsabilidad era más [...] pero a fin de cuentas era lo mismo, con el tiempo me di cuenta que es lo mismo [

— ¿Y qué era lo que te hacía sentirte como excluida?

— *Pues no sabría decirle, pero así me sentía, yo creo que a lo mejor era la distancia de mi casa, o... no sabía qué era lo que me iba pasar aquí, la incógnita de qué es lo que me iba a pasar. Prácticamente era eso.*

— ¿Y ahora cómo te sientes?

— *Bien, normal, instalada ya prácticamente, ya hice amigos [ETA-C3-F, SC, 6o. sem.]*

En otros, la expresión “no es como lo imaginaba”, refleja una cierta desilusión, asociada a la distancia percibida entre las expectativas que los estudiantes tenían sobre las exigencias académicas en el nuevo ambiente y un trabajo de creciente profundización en los contenidos.

Las apreciaciones de los estudiantes sobre los grados de dificultad también generan autoevaluaciones respecto de las propias capacidades para responder a las demandas académicas. Son estudiantes que constantemente sopesan sus logros presentes de cara a las representaciones que tienen de las exigencias y desempeños académicos futuros. A partir de las dificultades que experimentan con ciertos contenidos y de los resultados académicos que registran en los primeros tiempos, se cuestionan si podrán sostenerse en el ritmo de demandas académicas que imaginan hacia el futuro. Dudan sobre sus posibilidades y esto los lleva a considerar, a cada paso, la decisión de mantenerse en la carrera y/o en la institución.

[...] el primer semestre lo sentí bien [...] pero ahorita como que está demasiado pesado, digo: “este es el segundo semestre... el tercero... cuarto, ¿cómo van a estar?”. Por eso estoy pensando en cambiarme, y voy a llevar mis papeles para el Poli para la carrera de turismo. [EGU-C5-F, LI, 2o. sem.]

En el primer semestre los estudiantes están dedicados a “acoplarse” al nuevo entorno, a sus formas de organización académica, a los estilos de los profesores y a los lenguajes codificados de las carreras. No hay un plan preestablecido para lograr este tránsito. Es un aprendizaje que se va construyendo cotidianamente y que pone a prueba sus capacidades para modular las demandas que van surgiendo en diferentes planos de socialización. Como señala un estudiante: “lo difícil más que nada es acoplarse al sistema de estudios que te vas encontrando”. En una caracterización muy general, se podría decir que mientras los estudiantes noveles parecen estar más ocupados en una socialización que comprende diversos planos de interacción, los estudiantes de segundo semestre se muestran más enfocados en lo académico, en las dificultades que tienen para comprender lo que los profesores esperan de ellos y para responder a los nuevos ritmos académicos y apropiarse de contenidos cada vez más complejos.

[...] en el primero entras con las ganas de que ¡ah!, sí le voy a echar ganas, voy a terminar bien... pero en el segundo ya como que se te baja un poco la pila [...] [EFA-C2-F, SC, 3er. sem.]

En el CETIS estudié computación. Me enseñaron lo mismo que me están enseñando aquí pero ya está más amplio el tema. ¿Que cómo me he sentido? Bueno, en el primer semestre, bien tranquilo, lo sentíamos un poquito pesado, pero ahorita que entramos al segundo [...] ya ahorita sí está muy pesado porque nos dejan mucha tarea, investigaciones, muchos programas que tenemos que hacer [...] porque en un programa te pueden pedir muchas cosas, como cosas de matemáticas, como que tienes que desarrollarlo en inglés, como que tienes que ver por qué te corre tu programa, por qué no te corre [...] [EIV-C5-F, LI, 2o. sem.]

Cuando los estudiantes comparan sus experiencias de primer y segundo semestre, hablan del primero como si éste hubiera consistido en una especie de repaso de lo aprendido en el bachillerato, de ambientación, mientras que el segundo es vivido como de entrada en materia. En sus percepciones, el primer semestre fue fácil porque “no tenían mucho que hacer al volver a casa”, porque no tenían que permanecer la mayor parte del tiempo en la institución, realizando trabajos y tareas, en suma, porque no se sentían agobiados y tenían aún tiempo holgado para divertirse, es decir, la institución no había invadido el tiempo-espacio de su vida privada.

— ¿Y en este primer semestre ¿no se te exige que tengas que estar trabajando un poco?

— *Hasta ahorita no, quizá será porque estamos empezando* [ELA-C7-F, LI, 1er. sem.]

[Otro estudiante comenta:] Lo que pasa es que [en el primer semestre] te dan oportunidad, te dan muchas cosas, pero ya cuando pasas al segundo semestre [...] yo lo digo porque estudié unos semestres de otra carrera, aquí en esta misma escuela, y yo cuando iba en el primer semestre, los maestros no te decían nada, te ayudaban y todo, pero conforme fue avanzando, pues ya no. [ETI-C7-M, LI, 1er. sem.]

Estas percepciones sobre los primeros semestres son también recordadas por estudiantes de semestres avanzados:

[...] al principio empiezan como por tronco común para que se vayan estabilizando los chavos y todo, para que vayan viendo, hagan compañerismo y todo lo demás, y ya como en tercer o cuarto semestre ya es donde empieza la carrera, porque los primeros semestres es, por decir, para recordar cosas de la química, y cosas que nos enseñaron en la prepa, pero ya como en tercer o cuarto semestre ya empieza lo de la carrera [EMA-I9-F, BQ, 7o. sem.]

En el segundo semestre, aun cuando el número de materias es básicamente el mismo que en primero, el volumen de actividades y la creciente complejidad de los contenidos están en el centro de las preocupaciones de los estudiantes. Las actividades académicas

exigen de ellos disposiciones y nuevas formas de organizar su tiempo. Los estudiantes, especialmente los dedicados de tiempo completo a los estudios, observan cómo se extiende el tiempo que están en la institución: "a veces tenemos que permanecer todo el día en el tecnológico". Destacan el esfuerzo que les lleva atender las diversas demandas y se muestran preocupados porque no siempre logran los resultados deseados.

Uno de los principales retos para los estudiantes noveles es lograr identificar la naturaleza del trabajo académico. No es fácil adentrarse en el conocimiento y manejo de los códigos explícitos e implícitos que la estructuran. Es una dificultad superada sólo por aquellos estudiantes que inician un proceso de descubrimiento progresivo de sí mismos, de sus potencialidades, que avanzan en la conquista de una creciente autonomía, que logran identificar las demandas del trabajo intelectual y generan estrategias para atenderlas.

En los primeros tiempos, uno de los desafíos en el plano académico es comprender los cambios que ocurren en diversos registros: los discursos de los profesores, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las reglas que pautan la evaluación. Conforme profundizan en los contenidos, los estudiantes se sienten abrumados frente al despliegue de lenguajes que resultan para ellos cada vez más codificados y que no siempre logran comprender. Las formas de enseñar y aprender exigen de ellos mayor iniciativa y autonomía. La evaluación comporta nuevos elementos. No es suficiente con prepararse para los exámenes, como antes lo hacían, ahora tienen que investigar sobre diversos temas, realizar ejercicios de creciente complejidad, elaborar trabajos en equipo, elaborar proyectos, hacer exposiciones, etcétera. Estos cambios demandan la transformación, y en algunos casos de manera significativa, de las prácticas aprendidas previamente, muchas de ellas arraigadas en dinámicas escolares de un fuerte carácter instrumental. Pero ¿qué pasa cuando las estrategias pedagógicas propician un sentido de escolarización de la enseñanza superior? ¿En qué medida se favorece la transmisión de saberes y la capacidad de aprender?

Para profundizar en los contenidos y trabajar con niveles crecientes de abstracción hace falta superar las prácticas que por lo general caracterizan la vida académica en el

bachillerato. Si bien en los primeros tiempos tales prácticas constituyen el conocimiento a mano en el que se apoya la transición a los estudios superiores —en tanto los estudiantes se familiarizan con las nuevas dinámicas del trabajo académico—, si no experimentan una transformación conllevan el riesgo de detener el avance. Para desempeñarse en la educación superior no es suficiente destinar los mismos tiempos y esfuerzos que en el bachillerato.

Cuando los estudiantes mencionan las crecientes dificultades que enfrentan para atender las demandas académicas después del primer semestre, la pregunta que surge es si tal situación es resultado del proceso de reconocimiento del nuevo ambiente institucional, del aprendizaje y puesta en práctica de las reglas que lo pautan —lo cual se traduciría en un descubrimiento gradual de la naturaleza del trabajo académico, proceso particularmente intenso en los primeros semestres y crucial en los desempeños posteriores—, o si es el resultado de un “efecto de escolarización” de la enseñanza universitaria (Coulon, 1990: 194-197) que desde lo observado, se nutre desde dos fuentes: del lado de los estudiantes, mediante el traslado al nuevo medio académico de prácticas escolares aprendidas previamente, con registros similares en las formas de adaptación y resistencia, y en las que aún tiene fuerza expresiva la defensa de un mundo juvenil en el cual “no todo es la escuela”; del lado de la institución, se expresa a través de un dispositivo de “familiarización”, quizá no planeado, cuyos efectos no previstos refuerzan estrategias de carácter instrumental. El riesgo es que en este proceso los estudiantes queden suspendidos en los marcos de “ambientación” académica de los primeros tiempos sin ir más allá.

Representaciones sobre la formación académica de los otros

Desde los primeros tiempos los estudiantes elaboran representaciones sobre diversos aspectos de la vida en la institución, sobre los profesores, los compañeros y sobre sí mismos. Estas imágenes constituyen referentes importantes que inciden en la construcción

de experiencias. Es interesante, por ejemplo, la imagen que tienen sobre la formación académica con la que llegan compañeros de otros bachilleratos:

[...] hay elementos que no traemos... no traíamos una base, como algunos compañeros que eso ya se lo saben ¿no? Nosotros apenas los vamos iniciando [...]
[ECA-C1-F, EL, 2o. sem.]

También elaboran representaciones sobre las diferencias en los contenidos enseñados en bachillerato y licenciatura, construyen imágenes y atribuyen valores a la formación recibida en distintos bachilleratos. Los estudiantes que provienen de bachilleratos tecnológicos, con frecuencia declaran: “los de prepas son mejores”. Hay una especie de autoimagen devaluada de la formación en los bachilleratos tecnológicos. Consideran estas opciones como de menor calidad: “se nota la diferencia de cómo viene uno preparado”. El argumento expresado es que las opciones tecnológicas tienen como destino la incorporación temprana al trabajo. Esta percepción no sólo está presente en los egresados del Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), subsistema que hasta hace pocos años estuvo orientado exclusivamente hacia la formación profesional de carácter terminal; también es una percepción compartida por egresados de bachilleratos tecnológicos de carácter bivalente, que tienen dos opciones: una salida terminal, de formación profesional y una propedéutica para continuar la educación superior.

Los egresados de los bachilleratos tecnológicos que tienen algún hermano o conocido estudiando en escuelas preparatorias de carácter general, son los que con mayor frecuencia hablan de los contrastes entre ambos bachilleratos, del asombro que les produce descubrir que hay temas y contenidos curriculares que ellos no vieron. Son representaciones de su formación que se viven subjetivamente como desventajosas frente a opciones consideradas de mayor valor. En los bachilleratos generales, comentan: “tienen que formarlos más”, “los preparan mejor” porque los de las preparatorias “van a la universidad”:

[...] comparando el nivel de estudios de una preparatoria a un CETIS¹¹⁷, siempre, en una prepa, como no vas enfocada a trabajar, yo veo mucho la diferencia porque mi hermana iba en una prepa y yo en un CETIS [...] Comparé todo lo que a ella le enseñaron con lo que a mí me enseñaron y había muchas cosas como que...yo le decía: “¡no manches, esto yo nunca lo vi!”, pero me di cuenta que como la mayoría de los que se van a la preparatoria son para salir a una universidad, como que los preparan todavía más, en cambio como que en el CETIS dicen: “No, pues tú como ya sales para trabajar”, pues te dan lo básico [...] [EIV-C5-F, LI, 2o. sem.]

En contraste, algunos egresados de preparatorias generales hablan de las habilidades que consideran poseen sus compañeros de bachilleratos tecnológicos y ante las cuales ellos se consideran en desventaja. Destacan las habilidades prácticas de sus compañeros de instituciones tecnológicas y atribuyen esto a la importancia que en el currículum se otorga a la práctica en laboratorios y talleres:

[...] los que vienen de bachilleres, por ejemplo, se definen más por una educación como para ir a la práctica, o sea, lo que estás aprendiendo para qué te va a servir, tienen más horas de laboratorio. A ellos, a partir de cuarto o quinto semestre les piden definan una especialidad, y así se van [...] algunos vienen con especialidades de laboratorista, entonces, la cuestión de laboratorio lo manejan muy bien, en cambio por ejemplo, los que venimos de área, la teoría es más como de qué tanto puedes aprender, y no qué tanto puedes poner en práctica. Los laboratoristas [del Colegio] de Bachilleres tienen como cuatro horas a la semana por materia, en cambio nosotros tenemos dos horas como máximo a la semana.

Los estudiantes “de área” provienen de bachilleratos o preparatorias generales que en el último año deben definir un área académica de interés. Cada área se encuentra asociada a un abanico de opciones del cual el estudiante puede elegir la carrera que cursará. Los estudiantes que provienen “de área” afirman que una de las desventajas de su formación es la escasa práctica en laboratorio y el carácter genérico de la misma. Es una actividad en la que participan estudiantes que lo mismo van a veterinaria, medicina, química, biología, o a otras.

¹¹⁷ Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios.

Una creencia bastante extendida en el medio estudiantil es que los estudiantes mejor formados en matemáticas provienen de las “Vocas” (Vocacionales), que son los actuales Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyt) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Estos estudiantes representan alrededor del 5% de la población de nuevo ingreso a la institución, con fluctuaciones entre semestres.

[...] a ellos en la Voca, como que... no sé cómo explicarlo, o sea, como que es otro nivel ¿no?, como que es mayor, como que ellos se basan más a física, más a algo tecnológico, [...] y en el Bachilleres como que no tanto [...] [EAL-11-M, EL, 2o. sem.]

Muchas veces en la preparatoria, algunos maestros se dedican más a hacer otras cosas que a enseñar bien la clase. Entonces, pues mucha gente que viene de escuelas de preparatorias de gobierno... muchas veces no llega con los conocimientos, ni siquiera básicos, de lo que son las matemáticas. Entonces es cuando se complica más [...] Por ejemplo, los politécnicos, de las Vocas, manejan mayor grado [en matemáticas] que algunas que son de gobierno.” [EJE-G6-M, ME, 2o. sem.]

En la perspectiva de los profesores, hay diferencias importantes en la formación que portan los jóvenes de los diferentes bachilleratos, pero estas diferencias no son explicadas en términos de buena o mala formación, sino del acento que cada modelo curricular pone en ciertos temas, áreas de conocimiento o tipos de actividad. El trabajo inicial de un buen número de profesores, en sus comentarios, se orienta a la generación de un piso común de saberes. Quienes no vieron ciertos temas en sus programas de bachillerato, reciben diversas recomendaciones para que hagan repasos, revisen los temas en los libros, realicen ejercicios, o busquen asesorías especiales para ponerse al corriente en los temas básicos. También hay profesores que asumen que es de entera responsabilidad de los estudiantes el estar al nivel de las exigencias académicas del curso y hacerse cargo de sus propias carencias cognitivas.

Estas representaciones sobre los otros y sobre sí mismos influyen de diversas maneras en las actividades que los estudiantes despliegan en la institución. Constituyen puntos de referencia en los que pueden encontrar apoyo y complementariedad.

Identificando las expectativas y los estilos de los profesores

Uno de los mayores desafíos para los estudiantes de nuevo ingreso es comprender los nuevos ritmos del trabajo académico, las expectativas de los profesores y los métodos en los que descansa el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la educación superior, la mayor parte de los profesores ya no dicta ni da instrucciones, como en la secundaria o en el bachillerato, trabaja con nuevas reglas y lenguajes que los estudiantes deben aprender a decodificar. Los contenidos de las asignaturas, de creciente complejidad, desafían paso a paso las capacidades de los estudiantes para comprender, razonar, reflexionar sobre conceptos abstractos, indagar sobre diferentes temas, aprender a extraer de los textos los argumentos centrales, saber cómo exponer sus dudas, elaborar textos, saber expresarse oralmente, entre otros aspectos.

Estos primeros tiempos ponen a prueba, de manera especial, las capacidades de los estudiantes para descubrir sus potencialidades y limitaciones en cuanto a generar nuevos hábitos intelectuales, desarrollar una creciente autonomía y la capacidad de aprender por sí mismos. Para estos estudiantes es importante comprender las formas de trabajar con los contenidos, adaptarse a los nuevos ritmos del trabajo y saber qué es lo que esperan de ellos los profesores.

Pocos son los estudiantes que llegan el primer día de clases teniendo información anticipada sobre los profesores con los que tomarán cursos. Lo común es que inician un proceso de reconocimiento gradual de sus profesores. De acuerdo con las percepciones de los estudiantes, hay de todo: buenos, regulares y malos profesores.

De manera sencilla, los buenos profesores son identificados como aquellos que explican con claridad, a los que se les entiende, que “no te enredan”, que permiten que la comunicación fluya, que “no te intimidan”. Esta última característica es destacada de manera especial por los estudiantes de los primeros semestres. Para ellos, los buenos profesores son, antes que nada, aquellos con los que es posible generar un ambiente de “confianza”. Se ha encontrado en diversos estudios (Tinto 1992: 70) que “el comportamiento de los profesores en el aula no sólo influye en el rendimiento educativo y en las percepciones de la calidad académica institucional, sino que también establece el tono para las interacciones” dentro y fuera del salón de clase.

[...] ahorita... para empezar viene matemáticas que es mi mayor preocupación porque ahorita no le estoy entendiendo nada, o sea que ahorita tengo que meterme a los libros y ponerme a estudiar, o sea, lo que estoy viendo sí me lo sabía, pero con el maestro que me lo enseña ya no, o sea, estudiándolo yo sola sí lo sé hacer, pero cuando está el maestro nos dice muchas cosas y yo estoy así como “¡ay! ¿Qué voy a hacer?”. Ese maestro como que nos intimida a todos...

— ¿Es la primera vez que lo tienen?

— *Sí, lo comparamos con otro profesor que teníamos, que llegaba, se paraba en el pizarrón, nos explicaba y le entendíamos a la primera todos. Con este profesor nos preguntamos: “¿Cómo lo dijo?, pero ¿por qué?” El que teníamos en primero, precisamente porque era muy buen maestro se fue, se fue a una mejor oferta de trabajo [...] los buenos se van. Al que tenemos actualmente no le entendemos. Me hace bolas con sus explicaciones. Cuando estudio en el libro entiendo. Para los exámenes estudio en los libros, pero cuando llego al salón de clase, el profesor me enreda. Y lo que pasa es que este maestro nos intimida, es muy especial [EGU-C5-F, LI, 2o. sem.]*

Una de las preocupaciones de los estudiantes es identificar el ritmo de trabajo de los cursos y tener la capacidad de responder conforme a ese ritmo. No son pocos los estudiantes de los primeros semestres a los que les cuesta un gran esfuerzo seguir las explicaciones y atender las demandas académicas de los profesores.

Algunos profesores reconocen que los estudiantes noveles “son muchachos muy trabajadores”, que “se esfuerzan demasiado por salir adelante”, que tienen “mucho iniciativa para aprender”, que se angustian por las dificultades académicas que experimentan, pero que tratan de superarlas.

Lleva tiempo a los estudiantes identificar los estilos y demandas de los profesores. Quienes han tenido a un mismo profesor en semestres diferentes, tienen la posibilidad de observar en perspectiva el proceso que les llevó comprender el estilo de trabajo de ese profesor. Cuando reflexionan sobre estas vivencias, destacan los cambios de apreciación que experimentaron conforme fueron reconociendo las formas de trabajo.

*[...] en el segundo semestre me tocó un maestro que en aquel entonces era muy, muy estricto... a él le importa mucho la escritura matemática: "pones el igual y pones la rayita, o sea, los números bien". Para él eso es muy importante. Para él es muy importante que tú puedas pasar al pizarrón y puedas hacer una división de fracciones con tu pura cabeza [...] entonces, yo en lo personal soy bien nerviosa, a mí cuando me pasan al pizarrón me pongo así [temblando] no sé ni cuántos son tantos más cuántos... incluso yo en los exámenes me pongo muy nerviosa. Bueno, entonces eso fue el primero y segundo semestre... poco a poco se me fue quitando porque ya **lo fui conociendo más**, al de matemáticas. Pero yo lo que recuerdo es que me daba mucho nerviosismo, porque realmente llegaba y te decían: " no, ese maestro es así y asá". [EMO-I2-F, EL, 5o. sem.]*

Cuando los estudiantes logran identificar y responder a las expectativas de los profesores, otorgan un valor especial al hecho de que esos profesores que ya conocen, puedan continuar impartiendo otros cursos.

[...] en el primer semestre empezamos a conocer a los maestros, entonces les agarramos el ritmo de trabajo de cada uno y conforme a su ritmo nosotros trabajamos y afortunadamente en el segundo semestre casi nos volvieron a tocar los mismos profesores, nada más nos cambiaron a tres [ECA-C1-F, EL, 2o. sem.]

Dubet y Martuscelli (2000: 158) identifican importantes diferencias en el uso estratégico que diferentes sectores sociales hacen de la escuela. Señalan que, contrario a la idea de que son las clases populares las que tienen una relación instrumental con la escuela, la verdadera capacidad y deseo de instrumentalizar la escuela proviene de las clases medias, que son “las grandes beneficiarias de un aparato que saben utilizar”.

Lo que se observa entre los estudiantes del Tecnológico, en su mayoría provenientes de sectores populares, es una dinámica de trabajo que posee elementos de carácter instrumental, pero cuyo uso registra diferencias importantes respecto del que hacen los sectores medios. Una de las metas de los jóvenes de sectores populares del Tecnológico es sostener los ritmos pautados por los profesores.

Son estudiantes que expresan un fuerte apego a los marcos de acción provistos por la institución. La gran mayoría, pioneros en la educación superior, tiene como principal soporte académico el que le ofrece la institución a través de sus profesores. Entre los jóvenes de sectores populares, la relación instrumental con la escuela es vivida más como un recurso de sobrevivencia. Son jóvenes que suelen dedicar su esfuerzo a atender las exigencias de los profesores y a cumplir con los criterios que establecen para evaluarlos. Entre los estudiantes de sectores medios, la relación instrumental tiene más un carácter estratégico. A este sector corresponde quizá la imagen del estudiante como una especie de “estratega para pasar exámenes”, como sujeto que busca sobrevivir en el medio a través de “estrategias de adaptación al menor coste posible” (Rivas Flores, 2006). En el caso de los estudiantes de sectores populares pasar exámenes conlleva, desde su propia perspectiva y circunstancias, grandes esfuerzos, incluso tratándose de una respuesta instrumental.

El tiempo que lleva a los estudiantes acoplarse a los estilos y demandas de los profesores es variable. Para algunos ocurre al poco tiempo y sin tensiones. En estos casos, los cuestionamientos sobre las formas de ser y trabajar de los profesores son desplazados a un segundo plano. El principal interés son los contenidos y las prácticas de los cursos. Se otorga un valor especial a la continuidad del conocimiento previo:

[...] siempre hay buenos maestros y malos maestros. Afortunadamente siempre me han tocado los mejores. Y pues sí les doy gracias, porque todo lo que vi en primero y todo lo que es para mi carrera, que me están enseñando ahorita, pues parte de eso yo ya lo vi en Bachilleres, porque yo salí de técnico laboratorista químico. Nos pasábamos mucho tiempo en laboratorio, haciendo esto, haciendo lo otro, entonces... es un poco más fácil [EJO-I11-M, BQ, 3er. sem.]

Para otros estudiantes, conocer y adaptarse a los estilos de los profesores ha implicado más tiempo y un proceso reflexivo en torno a las características de las demandas planteadas por los profesores y al tipo de respuestas que ellos han generado.

[...] yo reprobé matemáticas el semestre pasado con una maestra, pero ya ahorita ya me acostumbré a su estilo y ya me parece muy bien, de hecho ora sí que ya me gustaría estar con ella todo el tiempo.

— *¿Y qué era lo que no captabas del estilo de ella que ahora sí comprendes?*

— *Bueno, con esa maestra si trabajas y haces todas las tareas que deja, seguro vas a aprender, porque nos deja mucha tarea. Entonces, en el semestre pasado como yo no hacía la tarea, no entendía bien [...] El semestre pasado hizo talleres... Nosotros veníamos los sábados [...] también veníamos con otro profesor, también hizo un taller y allí íbamos. Pero por alguna extraña razón como que no me acostumbraba [EGE-C2-M, SC, 3er. sem.]*

La capacidad pedagógica para transmitir conocimientos, hacer comprensibles los contenidos y posibilitar una construcción significativa de los mismos es una de las cualidades que los estudiantes más destacan de los buenos profesores. Los estudiantes valoran a los profesores que muestran interés en explicarles los contenidos, que los llevan a reflexionar sobre el conocimiento previo, que trabajan con ellos las estructuras conceptuales para hacer comprensibles sus lógicas de construcción, que muestran disposición hacia ellos.

En un estudio sobre las expectativas de los alumnos respecto de sus profesores, Nash (1978) identificó seis dimensiones mediante las cuales los estudiantes caracterizan a los buenos profesores. De acuerdo con el estudio, son los que mantienen el orden, enseñan,

explican, son interesantes, justos y amistosos¹¹⁸. Desde la perspectiva de Gannaway (1978) el buen profesor es también aquél que es capaz de engendrar libertad en un marco ordenado. Cuando los estudiantes del Tecnológico reflexionan sobre las características de los buenos profesores, generalmente destacan varias de estas dimensiones, aunque también reconocen que son aquellos profesores con los que han logrado elaborar un conocimiento significativo, anclado en la formación y no sólo en el objetivo de aprobar el curso:

[...] ya he llegado a entender que ninguna materia es difícil, y eso lo he visto porque con el profesor que tenemos de matemáticas y el de probabilidad, dos materias complicadas, las hacen muy sencillas. Son profesores que nos facilitan mucho la materia, y sí nos brindan un conocimiento que sí nos sirve. O sea, no pasajero, de que lo aprendemos en clase y ya de tarea no sabemos ni cómo hacerlo. Sí nos apoyan los profesores en ese aspecto, y eso hace que no sea la materia complicada. [EPA-C2-M, SC, 3er. sem.]

Hay estudiantes que tienen dificultades con ciertos contenidos desde ciclos educativos previos y no siempre logran superarlas en los primeros semestres. Lo aprendido no logra ser articulado con la nueva experiencia. Cuando los estudiantes expresan: “no les entendemos”, refiriéndose a sus profesores, caben diversas interpretaciones. Para algunos estudiantes, la posibilidad de superar las dificultades está depositada casi por entero en la actividad del profesor, son jóvenes que con frecuencia asumen una actitud pasiva frente a su propio aprendizaje y que realizan un débil trabajo de subjetivación¹¹⁹. Por otro lado se ubican los profesores que asumen que la superación de las dificultades académicas es por

¹¹⁸ Aunque Nash también señala que "una clase nueva no es una pizarra virgen que aguarda pasivamente a que el profesor inscriba su voluntad en ella. Es todo un sistema social en marcha con expectativas muy concretas sobre el apropiado comportamiento del profesor. Si éstas no se confirman, los alumnos protestarán y las normas renegociadas de comportamiento no evidenciarán ser precisamente las que el profesor pretende." Ver R. Nash. "Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores". En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-tau, 1978, p. 108.

¹¹⁹ En Francia, los maestros de los DEUG (Diplomas de Estudios Universitarios Generales) comentan que a los estudiantes de primer año les cuesta trabajo captar las alusiones a la cultura literaria e histórica en la que se basan los cursos: "estamos sorprendidos de que no todos tengan las mismas bases gramaticales". Para los maestros, los estudiantes son percibidos como seres pasivos: "esperan todo del profesor". Gran parte de los padres de estos estudiantes jamás han estado en la universidad. Por ello son ajenos a esta socialización anticipada, "a esta evidencia de las cosas que puede hacer que lo desconocido se vuelva familiar." Ver J. Palmade, M. Summa, X. Bernadou y A. Damenez. *L'université et la ville: pratiques sociales spatiales des étudiants de Dauphine-Créteil, Paris IX*. París: CERSO/LISE-CEREMADE, 1994. Citado en Dubet (2005).

entero responsabilidad del estudiante, sin un punto de negociación que propicie el involucramiento de ambas partes.

[Los profesores] son un poco difíciles, por su forma de trabajar, porque luego no les entendemos muy bien, y cuando les pedimos que nos expliquen de nuevo, luego no quieren, o nos dicen que ya debemos saberlo, que cuando llegamos de allá [del bachillerato] deberíamos saberlo, eso si no me gusta mucho ... [EFA-C2-F, SC, 3er. sem.]

Muchos estudiantes no saben cómo remontar las dificultades cognitivas. Asisten a clases, toman notas, pero salen con la sensación de haber aprendido nada o muy poco. Algunos de ellos tienen la fantasía de que llegará un momento en el cual los contenidos empezarán a ser comprensibles, sin más. Se dicen a sí mismos y a sus familias que van a salir adelante, pero cuando se les pregunta: “¿cómo?”, la respuesta es el silencio. Mientras esperan que la situación cambie, que ese futuro que imaginan llegue, permanecen un tanto aislados las más de las veces en los salones o en los laboratorios, no saben cómo seguir al ritmo de los demás. Tampoco se atreven a preguntar porque les da pena mostrar que no saben frente al grupo entero. Viven en una tensión que crece a la par que el recorrido académico.

Para un importante sector de estudiantes, una fuente de dificultad es la desarticulación que advierten entre los contenidos que se enseñan en el bachillerato y la licenciatura, en áreas básicas como matemáticas, física, química, entre otras. Lo aprendido previamente parece no tener relación o ser contradictorio en varios aspectos con la nueva experiencia. Roschelle (1995) plantea, desde un enfoque constructivista, un problema central en el aprendizaje, el de la “*paradoja de la continuidad*”. Reconoce que no es posible aprender sino a partir de lo que se sabe, del conocimiento previo que se expresa en el uso de conceptos, niveles de percepción, habilidades, modos de razonar, creencias, etcétera. Pero este conocimiento previo a veces está construido sobre nociones erróneas. En tales circunstancias, ¿cómo pueden los estudiantes construir conocimiento desde sus conceptos existentes si estos en ocasiones son erróneos?

Para avanzar y dar continuidad a su experiencia, los estudiantes necesitan de docentes y pares calificados con los cuales puedan aprender a analizar las lógicas de construcción cognitiva que hay detrás de los contenidos de las diferentes asignaturas. En los primeros semestres dicha actividad es crucial. Para lograr que los estudiantes encuentren sentido a los contenidos de las asignaturas es importante que comprendan lo que se hace a cada instante (Gannaway, 1978).

En contraste con los estudiantes de los primeros semestres, cuyos esfuerzos están más orientados a comprender los nuevos ritmos del trabajo académico y los estilos de los profesores, los estudiantes de semestres avanzados tienden a ser más críticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del quehacer pedagógico de los profesores y del valor de la enseñanza recibida.

Cuando hablan de sus experiencias en la institución, reconocen que han tenido buenos y malos profesores, “maestros que dan las bases”, de los que han aprendido conocimientos y habilidades que valoran positivamente y maestros a los que poco les interesa la enseñanza, que no se involucran en el aprendizaje de sus estudiantes, que se cuidan de cumplir con las normas establecidas por la institución, enfatizando su carácter burocrático.¹²⁰

[...] hay maestros muy buenos que dan bases, hay maestros muy malos que ni siquiera entran a clase o que ni siquiera te toman en cuenta... ni siquiera revisan los trabajos, nada más ponen un sellito, y ya. Si está bien, qué bueno, y si está mal, pues qué mal [ERO-G2-M, LI, 9o. sem.]

[...] es muy difícil a veces comprender a los maestros, qué es lo que quieren, qué es lo que desean, y si en verdad nos están enseñando a ser autosuficientes, o simplemente a hacer las cosas como ellos digan [EMA-G1-M, LI, 8o. sem.]

¹²⁰ P. Bourdieu habla de la violencia simbólica que pueden ejercer los profesores: “deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad mismas de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que puede infligir traumatismos terribles, aún más porque sus veredictos son muy frecuentemente subrayados, reforzados por los padres desesperados y angustiados” Ver P. Bourdieu, (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores, p. 161.

Las mayores fuentes de crítica por parte de estos estudiantes hacia los profesores se relacionan con el manejo de contenidos, capacidades pedagógicas, excesos en el ejercicio de su autoridad, y en ocasiones, el ambiente de simulación en el aula:

Los principales problemas que yo me encontré aquí fue entender la manera en que algunos profesores dan la clase, en que hay unos que exigen algo que ni ellos hacen [...] nos ponen maestros que no saben ni lo que hacen y nos dan clases. Y ¿qué es lo que pasa?, que cuando llegamos y tenemos que aplicarlo, ya sea en otro semestre adelante o en el aspecto laboral, estamos “out” ¿Por qué?, porque de plano ellos hacen como que enseñan y nosotros hacemos como que aprendemos [EJO-G1-M, LI, 8o. sem.]

Desde la perspectiva de algunos profesores, los primeros semestres son de empuje, de “*push pushing*”, son tiempos en los cuales advierten que los estudiantes van reconociendo el entorno y se muestran más apegados a las modas, “a la noviecita”, “a venir bien vestiditos”. Son tiempos en los que parecen estar más en la situación de “jugar un poquito al estudiante de profesional, al contador y cosas así”, “no están en el proceso de ubicarse dentro de un papel” académico. Las necesidades que identifican en los recién llegados son de carácter psicopedagógico, cognitivo, de habilidades y hábitos para el estudio y de administración de su tiempo. A su llegada, los estudiantes son considerados como no maduros. El rito de paso hacia su madurez es un registro que pasa por la prueba del logro académico, por la obtención de calificaciones aprobatorias y el desarrollo de una “responsabilidad más asentada.”

De acuerdo con esta idea, el tránsito se afirma hacia el segundo o tercer semestre, en el hecho de haber logrado permanecer en la carrera. Los primeros semestres son considerados como una especie de parteaguas en los procesos de socialización. Es un tiempo en el cual los estudiantes se introducen en una nueva forma de vida, institucional y académica, como lo revelan algunos registros de los estudiantes sobre los mensajes transmitidos por sus maestros en los primeros semestres:

[...] un maestro nos decía: “ya, dejen de estar jugando a la escuelita”, y sí, yo vengo, y sí, no sé qué, “aquí los están enseñando ya a ser”... a entregar a tiempo las tareas, una nueva forma de vida se podría decir, porque ya no es como en la secundaria o en la prepa, de todos juntos y puro despapaye: “no, aquí ya los estamos formando para ser lo que están estudiando: profesionales.” [EMA-I9-F, BQ, 7o. sem.]

La administración del tiempo, el desarrollo de habilidades y hábitos de estudio son elementos en los que se reconoce la necesidad de trabajar con los alumnos de los primeros semestres. En el Tecnológico hay una diferencia en las poblaciones de los turnos matutino y vespertino. Por la mañana, la inmensa mayoría son estudiantes de tiempo completo, “son chicos de familia” que tienen cubiertas todas sus necesidades económicas; por la tarde abundan los estudiantes que se dedican parcialmente a los estudios, “chicos que tienen que trabajar”. Esto cambia la configuración de los grupos y sus dinámicas.

Se ha supuesto que los estudiantes que trabajan son los que tienen mayores dificultades para administrar su tiempo y requieren mayor orientación por parte del personal responsable. Lo que hemos encontrado es que el trabajo se impone con sus horarios y obliga a los estudiantes a efectuar ajustes. Estos estudiantes son los que con mayor frecuencia administran eficazmente el tiempo disponible para su formación y ponen especial atención en el uso productivo del tiempo.

Sin embargo, también hay casos, especialmente entre quienes tienen trabajo permanente y/o de tiempo completo, en que la posibilidad de conciliar los diferentes horarios se torna difícil o imposible de sostener. Hay estudiantes que sobrellevan, a veces durante toda la carrera, el peso del frágil equilibrio que han logrado establecer entre el trabajo y los estudios. Son jóvenes que viven continuamente en riesgo de abandonar los estudios. En otros casos, no tienen opción, y con frecuencia la decisión se orienta a mantener el empleo.

En las entrevistas se destaca algo que no por ser obvio es menos importante: el estudiante que llega hoy al Tecnológico no es el de hace treinta años. El sentido de estos

comentarios es que ha cambiado la forma de concebir la formación. Se dice que los jóvenes que llegan actualmente a la institución van, en principio, más por la búsqueda de credenciales que por una idea de formarse en un sentido más amplio. Algo similar se plantea en relación con los profesores, donde se señala que no todos llegan a la docencia por vocación, sino porque era una opción laboral que tenían al alcance.

[...] así como el alumno anda a lo mejor preocupado porque qué va a ser de su vida, de su futuro, y por casualidad cayó en la institución y viene a ver qué obtiene, muchas veces el maestro tampoco se cree el papel de maestro, también dice: “no me quedaba hacer otra cosa”. [...] Y entonces en el momento en el que asumen el tener que estar frente a un grupo, el tener que ser responsables del conocimiento de los demás, las actitudes son muy diversas [JRS-I7-F, JD, 2o. sem.]

El tema de la formación y el ejercicio profesional de los docentes es un tema complejo, de múltiples aristas, que no pretendemos abordar aquí¹²¹. Solamente nos detenemos en algunos elementos. Como se puede observar en el siguiente cuadro, un alto porcentaje de profesores tiene una formación profesional en carreras estrechamente relacionadas con aquella donde imparten cursos.

Cuadro 5.1

Proporción de profesores con formación profesional en la misma área en la que imparten docencia	
Ing. Bioquímica	84.6
Ing. Electrónica	84.5
Ing. Mecatrónica	77.7
Ing. Sist. Computacionales	71.7
Ing. Industrial	76.5
Ing. Química	87.0
Lic. Contaduría	84.8
Lic. Informática	62.9

Fuente: Elaboración propia con base en datos sobre personal docente del TESE

¹²¹ Adelina Castañeda Salgado ha abordado este tema en relación con los profesores de educación básica. Ver *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2009.

En el caso de Informática los profesores provienen de una mayor variedad de formaciones profesionales, quizá debido a las múltiples áreas en las que aquélla puede ser aplicada. Si incorporáramos a los profesores formados en contaduría y administración, que es una de las áreas donde la carrera es aplicada, el porcentaje superaría el 80%. En los demás casos se consideraron las formaciones profesionales de los profesores estrechamente vinculadas con la carrera en la que imparten cursos.

Se ha considerado que el perfil ideal de un profesor las instituciones tecnológicas es el de un profesional que se encuentra en el ejercicio de su profesión (en las industrias, empresas) y que trae a la escuela tales conocimientos “frescos” para enseñarlos y analizar con los estudiantes, entre otras cosas, los retos que implican los rápidos cambios tecnológicos en el terreno profesional, lo que sucede cuando se toma tal o cual decisión sobre el uso de tecnologías, la forma de llevar a cabo diagnósticos sobre tal o cual industria en cuanto a sus formas de organizar la producción, de comercializar, de generar procesos de supervisión, etc. Es un profesional con un pie en la industria y el otro en la escuela. Como profesional de la industria está sujeto a ciertas demandas, como docente requiere además de vocación pedagógica.

Lo que se observa en el TESE es una planta académica en la que tres de cada cinco profesores están contratados de tiempo completo o tres cuartos de tiempo, dedicados casi de forma exclusiva a la docencia, atendiendo por lo general varios cursos por semestre. Son profesores que se formaron en una profesión que sólo algunos ejercen. Su vínculo con la industria o las empresas es débil. Algunos se quedaron en la docencia porque constituía una opción, aun cuando no dispusieran de los recursos pedagógicos que tal actividad demanda. No sabemos cuántos de los actuales profesores se incorporaron a la docencia al poco tiempo de haber egresado de las carreras, sin el tiempo suficiente para adquirir experiencia en el ejercicio profesional y sin los medios para la enseñanza.

Al igual que los estudiantes, los profesores generan “*estrategias de sobrevivencia*” (Woods, 1987) frente a las múltiples demandas que provienen de los estudiantes y de la

institución. Los estudiantes trabajan para sacar adelante los requisitos del curso y aprobar la materia, en tanto que los profesores lo hacen para cumplir con lo que establece el plan de estudios. En ese sentido, “la experiencia de los maestros es paralela a la de los alumnos”. (Dubet 2006:51-75)

En relación con el papel de los profesores, Dubet establece una diferencia central que nos permite reflexionar sobre la figura de los docentes como sujetos con intereses y orientaciones diversas: el *estatus* de docente como “lugar atribuido” en el sistema y el *oficio* de docente, referido a “la manera como cada uno realiza su trabajo.” Las representaciones que abundan en el Tecnológico sobre la figura de los profesores enfatizan la del *estatus*, la del “lugar atribuido”, la del ejercicio omnipotente de la autoridad, resguardada por su marco normativo. No obstante, a pesar de los constreñimientos que impone el *estatus* a la realización de la tarea, en las representaciones de los estudiantes también se reconoce la labor de los buenos maestros, los que dejan huella, los que comprometen en la actividad “una parte considerable de ellos mismos, de su generosidad, de su entusiasmo, de sus convicciones.”

Los estudiantes de los primeros semestres hacen enormes esfuerzos por “acoplarse” a la vida institucional, a sus maestros, al nuevo ambiente. No es fácil para ellos realizar esta empresa. Esta les exige ser capaces de generar estrategias para responder a las múltiples demandas, que ocurren de manera casi simultánea, sobre diferentes planos de socialización. Es un tiempo de intenso trabajo personal en el cual, con frecuencia, suelen percibir más los obstáculos que las condiciones que van configurando su experiencia. Sus principales preocupaciones derivan de las dificultades que encuentran en su recorrido para comprender las nuevas reglas, los ritmos académicos y el ambiente cultural. Su esfuerzo en este periodo está dedicado centralmente a sobrevivir en un sistema en el cual la inmensa mayoría son sobrevivientes. Son tiempos de gran inquietud, en los que se refleja la angustia transmitida por los padres y las propias dificultades para integrarse al nuevo medio, acoplarse a sus demandas y apropiarse de los contenidos.

La experiencia de los estudiantes de los primeros semestres se puede ilustrar con la noción de dislocación planteada por Schütz (2003, Escritos II:102), quien señala que: "quien desee utilizar con eficacia un mapa, debe ante todo conocer su posición en dos aspectos: su ubicación en el terreno y la forma en que está representado en el mapa. El forastero, en cambio, se ve ante el hecho de no tener ningún status como miembro del grupo social al que está a punto de incorporarse y carecer, por ende, de un punto de partida para orientarse [...] solamente los miembros... que tienen un estatus definido en su jerarquía, y además lo saben, pueden utilizar su pauta cultural como un esquema de orientación natural y digno de confianza. El forastero, en cambio, se ve ante el hecho de no tener ningún status [...] y carecer, por ende, de un punto de partida para orientarse."

En los primeros semestres, los estudiantes tienen que hacer un fuerte trabajo de subjetivación, el cual crece en proporción directa a la distancia cultural existente entre el mundo familiar y el nuevo ambiente institucional. Para quienes ya están familiarizados con las reglas del nuevo medio, como los hijos de familias con antecedentes en la educación superior, hay un conocimiento anticipado de los códigos que vuelve menos problemática la transición. Son estudiantes que reúnen mejores condiciones de inicio para acoplarse al nuevo medio. Por otro lado están los estudiantes que tienen que aprenderlo casi todo. Se trata de estudiantes que están menos familiarizados con los códigos de la educación superior. En estos casos, el proceso de socialización exige un trabajo más intenso sobre sí mismos; ellos deben hacer un esfuerzo por desarrollar capacidades sobre diversos planos de acción: el social, el cultural y el académico.

En el transcurrir del tiempo institucional, pareciera como si el universo de los estudiantes fuera un mundo relativamente homogéneo, sin grandes diferencias sociales o culturales. Vemos a los estudiantes ir y venir, aglutinarse en pequeños grupos en el salón de clase, jugar en las canchas, conversar fuera de las aulas, dirigirse a la cafetería, juntarse en las palapas. Sin embargo, aun cuando en estos movimientos la distancia cultural respecto de lo universitario no es tan visible, especialmente si se está en la compañía de los pares, es en el plano académico donde se la experimenta vivamente, en las dificultades que los

estudiantes tienen para comprender la naturaleza del trabajo y en las estrategias que generan para hacer frente a cada nueva demanda.

Si bien el aprendizaje en los planos social y cultural es central en el proceso de socialización de los estudiantes y, en algunos casos, resulta crucial en los primeros tiempos para integrarse al nuevo ambiente, es en el plano académico donde los estudiantes enfrentan el mayor desafío. Si los primeros tiempos resultan particularmente complejos para la gran mayoría es porque en el medio nuevo tienen que trabajar, simultáneamente, en diversos planos de socialización: cultural, social y académico.

Capítulo 6

Los estudiantes que se van y los que permanecen. En el camino de construcción de la autonomía

Al iniciar el segundo semestre un buen número de estudiantes ha abandonado los estudios o ha cambiado de institución o carrera. Aunque no hay información sistematizada sobre la trayectoria que sigue una generación durante sus estudios, se conoce, por la vía de los compañeros que permanecen, que cerca de la mitad del grupo inicial se va durante los primeros semestres.

Esta situación es el resultado de diversos procesos: cambios de institución o de carrera, abandono de los estudios y rezago académico. Es el acercamiento a las experiencias de los estudiantes, a las dificultades sociales, culturales y académicas que experimentan en su tránsito por la educación superior, lo que permite comprender cómo van trazando caminos y perfilando horizontes hacia la continuación o el abandono de los estudios.

Cuando Komada (2002) se pregunta por qué los jóvenes abandonan los estudios en forma temprana, después de uno o dos semestres, encuentra que aun cuando los jóvenes con frecuencia señalan que han abandonado los estudios debido a la falta de recursos financieros, existen otras razones no tan visibles, como la falta de sistemas de apoyo e información que los guíen a través del proceso de la educación superior.

Los estudiantes de primera generación suelen sentirse abrumados al ingresar a este ambiente que es nuevo y extraño para ellos. Ser el primero no es fácil, no importa cuál sea el destino. Forjar hacia adelante a través de un territorio desconocido toma coraje y determinación, y la presión para abandonarlo es con frecuencia abrumadora (Hayes, 1997). Cuando los jóvenes ingresan a los estudios superiores, ingresan a una experiencia nueva que les provoca ansiedad. La relación entre el mundo familiar y el escolar, los encuentros y desencuentros de expectativas y demandas generan tensiones y distancias difíciles de superar.

Hay estudiantes que se alejan de los estudios porque no logran encontrar ni dar sentido a la experiencia educativa. Aunque este fenómeno se expresa con mayor fuerza entre quienes ingresan a carreras no deseadas, también ocurre entre estudiantes que ingresan a las carreras de su preferencia pero que no logran que sus expectativas se vean satisfechas.

Los estudiantes más expuestos son los que experimentan una mayor distancia respecto de la cultura escolar, que viven en dos mundos completamente separados, donde no parece haber mayores contactos ni relaciones. En el proceso de formarse hay lógicas que convergen con las de la institución y otras que entran en tensión. La cultura familiar es una de ellas. Para Stenhouse (1991: 34): "Las escuelas ponen la cultura a disposición de los alumnos, proporcionándoles una oportunidad para tomar parte en grupos de aprendizaje", "tienen como misión introducir a sus miembros en culturas que no les son naturales y que entran con frecuencia en conflicto, en determinados aspectos, con las culturas del hogar y del grupo de compañeros."

Los hijos de familias pioneras en la educación superior, viven la experiencia educativa como una empresa donde el futuro a construir, además de lejano, exige una fuerte inversión de sí mismos, de la familia, donde no hay más seguridades que la voluntad de salir adelante. Los estudiantes se preguntan por el sentido del esfuerzo que realizan, especialmente cuando no vislumbran en el horizonte cómo los estudios pueden contribuir a

mejorar sus condiciones de vida¹²². En ocasiones, más que un proyecto, lo que sostiene a estos jóvenes es una aspiración que se va fortaleciendo o debilitando durante el recorrido. Son los resultados académicos, representados en las calificaciones, y la interpretación que hacen de las mismos, a la luz de sus propias intenciones y de las posibilidades que ofrecen los marcos normativos de la institución, lo que confirma sus ideas de que “se puede”, “vale la pena”, “tiene sentido” o que es “mejor abandonar los estudios.” Por lo general, a la auto-percepción de sentirse en “falla”, se suma el saber que difícilmente habrá otra oportunidad para volver a empezar.

No es la visión instrumental de la escuela, atribuida en la investigación a los sectores medios, la que está detrás de estas representaciones. Aunque puede estar presente en alguna medida la relación costo-beneficio, no se reduce a ésta. Es una valoración del propio *habitus* la que se moviliza en las decisiones de permanecer en los estudios o abandonarlos. En las trayectorias que se perfilan hay diferencias significativas que expresan la forma en que los estudiantes viven subjetivamente las propias condiciones y disposiciones, en relación con las demandas de la institución.

Quienes provienen de sectores desfavorecidos advierten mayores dificultades para moverse en ese mundo. Para ellos, la permanencia en los estudios conlleva, día a día, costos elevados en términos personales, familiares, culturales y académicos. Quienes provienen de sectores familiarizados con la educación superior conocen, como señala Bourdieu (1997, 1998, 2004), “el sentido del juego”, y pueden, igual que los buenos jugadores, anticipar el sentido de la jugada. Tienen el juego “metido en la piel”, “llevan las tendencias inmanentes del juego en el cuerpo, en estado incorporado: forman cuerpo con el juego.”

¹²² No sólo entre estudiantes de educación superior se preguntan por el sentido del esfuerzo. Una estudiante de secundaria tecnológica entrevistada por B. Levinson, comentaba: “¿Para qué estudiar y llegar a un nivel superior si algunos, por decir, son arquitectos y están trabajando como albañiles, como comerciantes ambulantes? [...] Tantos años, ¿para qué? Para tirarlos a la basura [...] siento que es tanto pérdida de dinero como pérdida de vida, ¿no?” Ver B. Levinson, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI Santillana, 2002, p. 151.

Entre irse o permanecer

Quienes ingresaron al Tecnológico como última opción, con frecuencia viven la condición de estudiantes como transitoria. Son jóvenes que continúan presentando exámenes de admisión en las instituciones de su interés cada vez que surge una nueva convocatoria. Este movimiento se expresa de manera especial durante los primeros dos o tres semestres. El abandono de la institución ocurre una vez que logran obtener un lugar en otras instituciones, ya sea en una carrera similar a la que cursan o en otra completamente diferente.

En otros casos, la decisión de permanecer en los estudios superiores constituye un dilema casi continuo. Se trata por lo general de jóvenes de sectores desfavorecidos para quienes sostenerse en los estudios constituye una inversión costosa en términos materiales y simbólicos. El esfuerzo educativo, según se advierte en los comentarios de las entrevistas, tiene como principal impulso la esperanza de un futuro mejor; sin embargo, ésta se debilita en el tiempo ante las dificultades académicas que experimentan y sus propias reflexiones sobre las posibilidades inciertas del mercado laboral una vez terminados los estudios.

Hay jóvenes que se alejan de los estudios para incorporarse al trabajo, sea porque deben sostenerse a sí mismos, contribuir al gasto común familiar o sostener a una nueva familia recién constituida.

Algunos estudiantes abandonan los estudios porque sus familias no pueden continuar apoyándolos. En los comentarios que hacen a sus compañeros, tales estudiantes mencionan que se van porque no pueden con las demandas materiales que provienen de la escuela. Una son las cuotas de inscripción, cuyo pago resulta “pesado” para las familias¹²³.

¹²³ Un estudiante de nuevo ingreso debe pagar una cuota de inscripción de \$3,221 (incluye idioma inglés). Los montos de las reinscripciones por semestre son de \$1,758 (con beca) o \$2,547 (sin beca). Si incluye idioma inglés, los montos aumentan a \$2,383 (con beca) y \$3,172 (sin beca). Las cuotas son una fuente importante de ingresos propios para la institución, aun cuando una de sus políticas es otorgar becas de colegiatura a partir del segundo semestre a los estudiantes que obtienen mejores resultados. En el *Informe TESE 2005-2006*, se

También hay estudiantes que deciden cambiar de carrera porque habían ingresado a carreras de “segunda opción” y como estrategia, esperan uno o dos semestres para solicitar su cambio a la “primera opción”. El principal argumento es que se sentían insatisfechos con la carrera cursada, algunos señalan: “no me gustó”. Sin embargo, en los comentarios es posible advertir un elemento no reconocido como factor de peso en la decisión de cambiar, que se relaciona con los niveles de exigencia académica que encontraron en la carrera cursada.

Por otra parte, hay estudiantes que se separan del grupo inicial porque cambian de turno. Es sobre todo el caso de estudiantes que trabajan y que cada semestre tienen que conciliar los horarios del trabajo con los de la escuela. Entre los estudiantes de más edad se ubican algunos cuyas trayectorias experimentaron quiebres importantes, producto de una difícil transición. Por los testimonios de los estudiantes sobre los compañeros que se han ido, sabemos que son pocos los retornos que ocurren después de una interrupción. Cuando ocurren, se observa que los apoyos de los amigos y de la familia contribuyeron de manera importante. En ciertos casos, la interrupción de los estudios se vive como un episodio penoso del cual no se desea hablar, como si en las representaciones de los estudiantes tal situación estuviera asociada a una imagen de fracaso, de renuncia a un propósito, de falla personal.¹²⁴

La no reinscripción al siguiente ciclo constituye el indicador más utilizado para registrar el “abandono” de los estudios, aunque en sentido estricto indica el inicio de una interrupción de duración no definida. En el Tecnológico, los estudiantes pueden darse de

señala que un tercio de la matrícula fue beneficiada con bonificaciones al pago de sus colegiaturas. Esta situación contrasta con los reducidos montos que se pagan en otras instituciones del Área Metropolitana, como la UNAM o el IPN. Quizá, en parte, a esto se deba la atracción que ejercen dichas instituciones, especialmente para ese 36% de estudiantes que registra un ingreso familiar de máximo dos salarios mínimos.

¹²⁴ En el caso de los jóvenes bachilleres, Guerrero ha identificado a un sector de estudiantes que experimenta un alejamiento de la vida académica —no de la escuela como espacio de sociabilidad— y un posterior retorno a la misma. La autora ha denominado a este proceso “turning point”. Constituye una inflexión en la trayectoria de los estudiantes, es suscitado por diversos eventos y su importancia reside en que cambia la perspectiva de los jóvenes acerca de sus estudios, los cuales son reemprendidos con una nueva actitud. Ver M. E. Guerrero. “El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 2006, 484.

baja en forma temporal, pero sólo por dos semestres. Causan baja definitiva cuando después de ese tiempo no se reincorporan a las actividades académicas. Falta un análisis longitudinal que permita identificar la proporción de estudiantes que interrumpen sus estudios, los momentos en que ocurre y su duración.

También hay un proceso de reconfiguración de los grupos iniciales que tiene relación directa con los procesos de rezago académico. Los jóvenes que reprueban asignaturas, las re-cursan en grupos y horarios diferentes. Esto conlleva una reorganización del tiempo para poder cursar las asignaturas del nuevo semestre y re-cursar las asignaturas pendientes de acuerdo con los grupos y horarios disponibles.

El rezago académico: “ingresar es fácil, permanecer es lo difícil”

En la literatura sobre los estudiantes en educación superior, ha sido la experiencia estudiantil de los primeros ciclos la que ha atraído en mayor medida la atención de los investigadores, quizá porque es ahí donde las dificultades de la transición son más visibles y donde una buena parte de los estudiantes abandona los estudios. Poco se sabe del penoso proceso de desgaste académico que inician los estudiantes desde el primer semestre y que, con frecuencia, varios semestres después conduce también al abandono.

Son dos las expresiones de desventaja educativa (Bourdieu y Passeron, 2004: 19, 21): la restricción de la elección debida al limitado abanico de opciones y el retraso y estancamiento en los cursos. El rezago académico es un fenómeno que incide de manera significativa en los grupos y afecta a una elevada proporción de estudiantes. Es un proceso menos visible de la experiencia escolar, pero más impactante por sus consecuencias. Introduce a los estudiantes en una experiencia de prueba y desgaste continuos que con frecuencia tiene como horizonte el abandono de los estudios. Aun cuando las estadísticas

sobre el rezago académico son frecuentemente consignadas y actualizadas en las sumatorias institucionales, el rezago, como fenómeno complejo, es uno de los menos abordados por la investigación.

Para los estudiantes del tecnológico ingresar a la institución es fácil, “permanecer es lo difícil.” Desde el primer semestre una elevada proporción de estudiantes se inaugura en el camino del rezago, en algunos casos, con la reprobación de la mitad o más de las asignaturas cursadas.

Unos estudiantes sí están muy centrados a lo que vienen, otros... bueno aquí tenemos el caso de quienes por lo general eligen una última opción, que fue la opción en la que se pudieron quedar, o que no les gusta la carrera una vez entrando a la carrera... vienen más a fuerza, que realmente con ganas. Yo trabajo mucho con ellos y les digo: "lo fácil ya lo lograron: ingresar. Lo difícil es que salgan"
[PJE-I15-M, CU, 2o. sem.]

El rezago académico se experimenta con frecuencia desde el inicio de los estudios y no siempre es superado con el tiempo. Es un fenómeno que se expresa de manera más acentuada en los programas no selectivos. En los programas altamente selectivos hay estrictos procesos de reclutamiento y la exclusión ocurre, en su mayor parte, antes de ingresar. En los programas no selectivos, caracterizados por políticas de puertas abiertas, con grupos de mayor tamaño, y en algunos casos incluso masificados, la exclusión suele experimentarse después del ingreso y, en grados diversos, a lo largo del trayecto formativo. En tales programas la “selectividad social” Chiroleu (1999) adquiere distintas formas y afecta de manera especial a los estudiantes menos familiarizados con la cultura universitaria.

En el caso de las universidades francesas, Lapeyronnie y Marie (1992) han estudiado esos procesos en términos de la presencia o ausencia de medio pedagógico. El planteamiento central de los autores es que la universidad actual, de masas, no ofrece un espacio a la vida estudiantil ni propicia su integración. Distinguen entre carreras selectivas y no selectivas. En las segundas los estudiantes experimentan procesos de atomización,

desorganización y “ausencia de medio pedagógico”. Debido a esto los estudiantes experimentan mayores dificultades para integrarse. Algunos abandonan los estudios al poco tiempo de haberlos iniciado, otros van acumulando rezagos a lo largo del trayecto, con resultados similares.

Mediante los índices promedio de reprobación en grupos escolares de diferentes semestres y carreras, se mostrarán algunas expresiones del proceso de rezago. Como se advierte en las siguientes gráficas, los mayores índices promedio de reprobación se registran en los primeros tres semestres. Sin embargo, esto no significa que a partir de ahí haya una tendencia hacia su disminución. El comportamiento que se observa es variado, tanto entre carreras como entre semestres de una misma carrera.

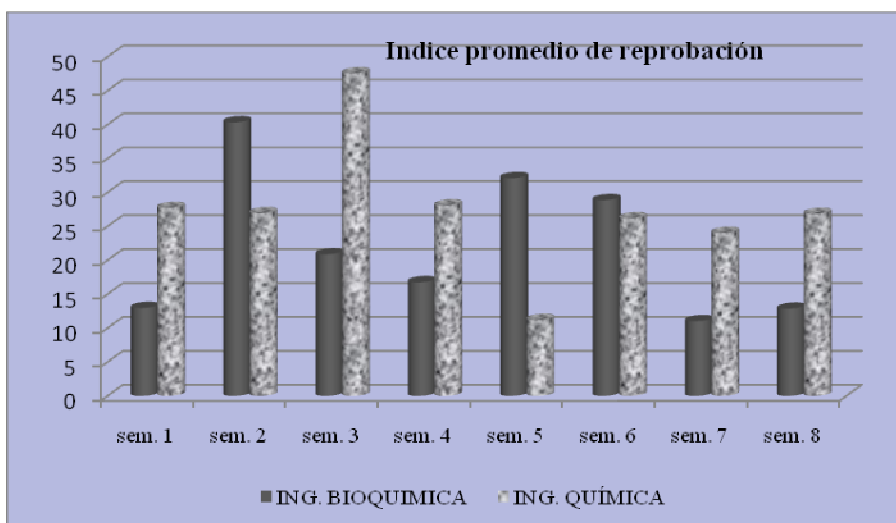
En Ingeniería en Sistemas Computacionales, por ejemplo, el índice promedio de reprobación va en constante aumento del primer al tercer semestre. En las Ingenierías Industrial, Electrónica o Química, el índice promedio del primer semestre se mantiene en el mismo nivel o disminuye en el segundo semestre para luego incrementarse en el tercero. En carreras como Ingeniería Bioquímica, el mayor índice promedio de reprobación se registra en el segundo semestre. En Ingeniería Mecatrónica el mayor índice promedio de reprobación se registra en el primer semestre, disminuye significativamente en el segundo, y repunta de manera importante hasta llegar al máximo índice promedio en el cuarto semestre.

Los índices promedio de reprobación más bajos se registran en Informática y Contaduría. En ambas, el mayor índice promedio de reprobación se registra en el primer semestre. A partir del segundo los índices disminuyen, aunque se observa que ocurre en menor medida en la primera. En Contaduría el índice promedio disminuye significativamente a partir del segundo semestre y se sostiene por debajo de un 5% hasta el séptimo semestre, en que vuelve a registrar un importante repunte, superior al 10%. Informática registra dicho repunte en el quinto semestre, con un aumento cercano al 25%.

En el extremo se ubican las Ingenierías Bioquímica, Química, Electrónica y de Sistemas Computacionales, con índices promedio de reprobación superiores al 30% en varios semestres. Son carreras donde los índices promedio se mantienen elevados a lo largo del trayecto. Suponemos que son las carreras que registran mayores índices de expulsión.

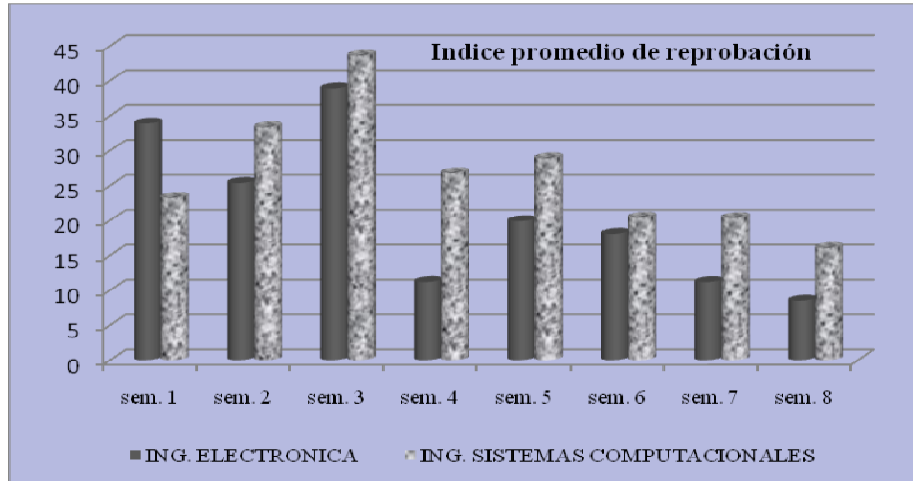
Si bien las capacidades de los estudiantes se ponen a prueba de manera intensa en los primeros semestres, los desafíos no terminan en esta parte del trayecto. Aun cuando los índices promedio de reprobación tienden a ser de menor magnitud conforme se avanza en la carrera, pareciera que un primer tramo de dificultad académica está asociado a la reprobación de asignaturas básicas. Después, como se observa en las gráficas, se registran repuntes en semestres posteriores, por lo general asociados a asignaturas de mayor grado de dificultad en semestres intermedios, o avanzados, que corresponden a las áreas especializadas de cada carrera.¹²⁵

Gráfica 6.1

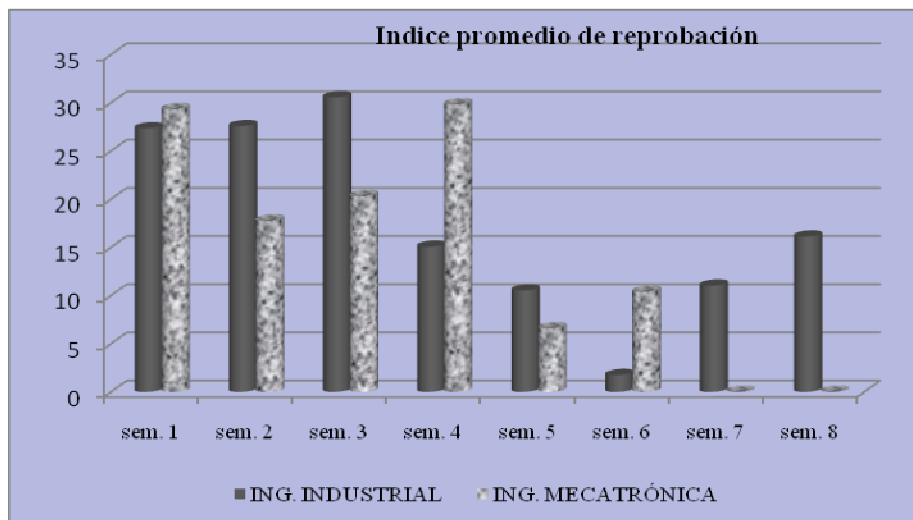


¹²⁵ Esto lleva a reflexionar sobre las etapas que estructuran los planes de estudio de cada carrera. Por ejemplo, en arquitectura, de la UNAM, declaran que el plan de estudios contempla cinco etapas: Etapa Básica (1° y 2° sem); Etapa de desarrollo (3° y 4° sem.); Etapa de Profundización (5° y 6° sem.); Etapa de Consolidación (7° y 8° sem.); Etapa de Demostración (9° y 10° sem.)

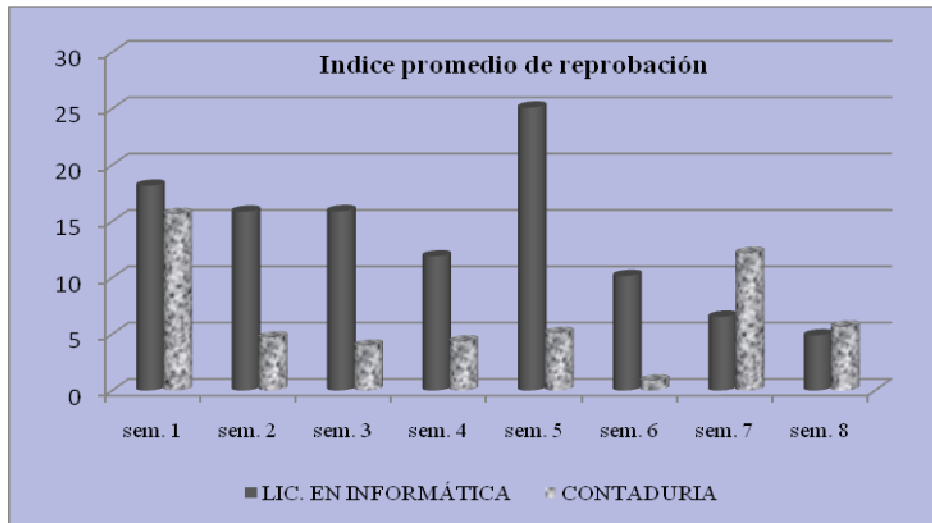
Gráfica 6.2



Gráfica 6.3



Gráfica 6.4



Fuente: Elaboración propia a partir de Indicadores Académicos del TESE.

Matemáticas y física son asignaturas básicas que registran altos índices de reprobación en casi todas las carreras. A éstas se agregan otras, dependiendo de las carreras y semestres. Aunque los datos asentados en el siguiente cuadro no arrojan información sobre los índices de reprobación que registra en su trayectoria académica una misma generación, pues corresponden a los registros de reprobación de un grupo diferente en cada semestre, los datos permiten conocer cuáles son los principales cuellos de botella en diferentes momentos de las carreras.

Cuadro 6.1

Asignaturas con más altos índices de reprobación según carrera y semestre

Ingeniería Bioquímica	
sem 1	Matemáticas I (38.24%)
sem 2	Física I (77.78%), Matemáticas II (51.43%), Programación (50.0%)
sem 3	Química orgánica (83.33%)
sem 4	Estadística (42.59%), Métodos numéricos (31.71%)
sem 5	Bioquímica 2 (80.95%)
sem 6	Nutrición humana (83.72%), Microbiología (54.84%)
sem 7	Operaciones unitarias 5 (23.53%)
sem 8	Ciencia y tecnología de leches y derivados
Ingeniería Electrónica	
sem 1	Matemáticas I (64.81%)
sem 2	Física II (51.52%)
sem 3	Métodos numéricos (55.0%), Matem. IV (42.59%), Inglés 3 (60.0%), Física de semiconductores (53.85%)
sem 5	Optoelectrónica (45.5%)
sem 6	Electrónica III (32.0%), Matemáticas V (30.0%)
sem 7	Comunicación de datos (25.81%), Comunicaciones (23.81%)
sem 8	Microondas y fibra óptica (30.0%)
Ingeniería Industrial	
sem 1	Física I (42.2%), Matemáticas I (40.0%), Dibujo industrial (33.3%)
sem 2	Metrología y normalización (39.53%), Materiales en ingeniería (29.5%), inglés 2 (55.26%)
sem 3	Inglés 3 (70.0%), Procesos de fabricación (50.0%), Estadística I (41.94%)
sem 4	Estadística II (66.67%), Matemáticas 4 (49.0%), Investigación de operaciones (38.18%)
sem 5	Investigación de operaciones II (18.52%), Planeación y control de producción (16.67%)
sem 6	Planeación y control de producción II (9.52%) y Administración de proyectos (8.7%)
sem 7	Tópicos de manufactura (26.09%), Robótica (15.79%)
sem 8	Metrología y normalización (46.15%), Sist. de manufactura int. por computadora (25.0%)
Ingeniería Mecatrónica	
sem 1	Matem. I (52.17%), Lógica de programación (56.52%), Quím. (43.38%), Metrología y normalización (36.96%)
sem 2	Fundamentos de inv. (35.19%), Sociología de las organizaciones (20.37%), Inglés 2 (29.17%)
sem 3	Matemáticas III (42.5%), Estática (38.54%)
sem 4	Mecánica de materiales (59.38%), Dinámica (43.48%), Matemáticas V (37.78%), Fundamentos de inv. (37.84%)
sem 5	Seminario de ética (17.86%)
sem 6	Control de máquinas eléctricas (25.0%)

Ingeniería Química	
sem 1	Matemáticas I (45.16%), Física I (54.84%), Programación (45.16%)
sem2	Matemáticas III (52.63%), Física II (43.75%), Programación (25.0%)
sem 3	Métodos numéricos (73.81%), Quím. orgánica II (66.67%), Quím. analítica I (65.63%), Matemáticas IV (43.3%)
sem 4	Fisicoquímica I (41.30%), Probabilidad (34.15%), Economía (32.43%)
sem 5	Operaciones unitarias I (25.93%)
sem 6	Diseño de reactores (57.89%)
sem 7	Diseño de reactores heterogéneos (48.72%), Diseño de procesos I (46.67%), Ing. de serv.auxiliares (31.1%)
sem 8	Síntesis de procesos (40.0%), Ing. ambiental (35.71%), Formulación y evaluación de proyectos (33.3%)
Ingeniería en Sistemas Computacionales	
sem 1	Fundamentos de programación (43.86%), Matemáticas I (29.31%), Dibujo (29.82%)
sem2	Programación orientada a objetos (56.0%), Matemáticas II (56.0%), Probabilidad y estadística (42.31%)
sem 3	Electrónica básica (72.86%), Inv. de operaciones 1 (57.38%), Inglés 3 (48.89%), Matemáticas IV (43.48%)
sem 4	Sist. digitales (42.59%), Inv.de operaciones 2 (39.66%), Admón.de archivos (35.0%), Estadística aplic. (32.76%)
sem 5	Sist. operativos 1 (55.56%), Base de datos 1 (42.86%), Ing. económica (39.58%), Simulación (34.78%)
sem 6	Análisis de sistemas (34.69%), Teleproceso (27.45%)
sem 7	Base de datos II (Esp. Base de datos%) (31.43%), Redes de computadoras 1 (28.57%)
sem 8	Taller base de datos (Esp. Base de datos%) (42.86%)
Lic. en Informática	
sem 1	Matemáticas I (27.08%), Matemáticas para computación (27.08%), Seminario de Ética (25.0%)
sem2	Matemáticas II (31.03%), Programación I (30.51%), Contabilidad (20.0%)
sem 3	Probabilidad (23.64%), Administración de recursos humanos (24.07%)
sem 4	Investigación de operaciones I (30.36%)
sem 5	Programación II (70.69%)
sem 6	Base de datos II (31.82%)
sem 7	Redes de computadoras I (19.23%), Bases de datos distribuidas (13.46%)
sem 8	Sistemas abiertos (10.64%)
Contaduría	
sem 1	Inglés 1 (32.65%), Contabilidad básica (24.49%)
sem2	Fundamentos de investigación (14.29%), Contabilidad intermedia I (12.73%)
sem 3	Inglés 3 (15.91%)
sem 4	Derecho fiscal (12%)
sem 8	Seminario de impuestos (10.26%)

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Indicadores Académicos 2006-1, TESE.

Sin detenernos en los datos de cada una de las carreras, interesa hacer algunas observaciones sobre la forma en que el rezago se va acentuando y sedimentando en la trayectoria de los estudiantes. Se toma como ejemplo el caso de Ingeniería Química. En el primer semestre, tres asignaturas registran índices de reprobación superiores al 45%: Matemáticas, Física y Programación. En el segundo semestre, los altos índices de reprobación se concentran en las mismas asignaturas, sólo que de un nivel avanzado, registran porcentajes similares al primero, con excepción de Programación, que registra un porcentaje menor. En el tercer semestre, tres asignaturas registran índices de reprobación que oscilan entre 65 y 74%: Métodos Numéricos, Química Orgánica y Química Analítica. En algunas carreras, los índices de reprobación se mantienen elevados hasta el quinto o sexto semestres. En Ingeniería Química este fenómeno se observa casi durante toda la carrera.

Otra forma de aproximarnos a conocer la magnitud del rezago es observar el número de materias que los estudiantes aprueban en cada semestre. Con los datos que se han incluido hasta ahora se puede tener una primera aproximación. En el siguiente cuadro nos detendremos a observar, a partir de la información disponible, los resultados académicos de los estudiantes de nuevo ingreso al final de su primer semestre.

Un alto porcentaje de estudiantes aprueba solamente tres o menos de las asignaturas del semestre en la mayor parte de las carreras: Electrónica (59.2%), Bioquímica (46.5%), Sistemas Computacionales (40.3%), Química (39.6%) Mecatrónica (29.5%) Industrial (27%). La excepción son los estudiantes de Contaduría e Informática que registran porcentajes de aprobación más altos en el mayor número de asignaturas (el 87.7 y 62.7% respectivamente aprueba seis de las asignaturas del semestre). En la mayor parte de las carreras los estudiantes empiezan a rezagarse al aprobar sólo unas pocas asignaturas del semestre.

Cuadro 6.2
Asignaturas aprobadas por los estudiantes en su primer semestre*

No. de asignaturas Aprobadas	Ing. Electrónica	Ing. Bioquím.	Ing. Sist. Comput.	Ing. Quím.	Ing. Mecatrónica	Ing. Industrial	Lic. Informática	Contaduría
Ninguna	8.7	14.0	10.1	3.8	11.4	3.4	3.1	1.4
Una	14.6	9.3	3.1	1.9	6.8	6.7	0.0	0.0
Dos	16.5	14.0	10.1	13.2	11.4	4.5	4.3	1.4
Tres	19.4	9.3	17.0	20.8	0.0	12.4	3.7	1.4
cuatro	16.5	14.0	13.2	18.9	4.5	13.5	9.9	4.1
Cinco	14.6	18.6	23.3	5.7	9.1	37.1	16.1	4.1
Seis	9.7	20.9	23.3	35.8	56.8	22.5	62.7	87.7
<i>Proporción de estudiantes que aprobó solamente tres o menos de las asignaturas del semestre</i>								
	59.2	46.5	40.3	39.6	29.5	27.0	11.1	4.2

*Los datos corresponden al semestre 2003-1, a excepción de Contaduría, cuyos datos corresponden a 2005-1. Se toman como referencia seis asignaturas. En 2003 los planes de estudio vigentes eran los de la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT), que comprendían siete asignaturas por carrera, incluida la de inglés. El actual Modelo Siglo XXI entró en vigor en 2005.

Fuente: Elaboración propia con base en Indicadores Académicos, TESE.

Son cuatro las carreras que registran un porcentaje significativo (8.7 al 14%) de estudiantes que no aprobaron una sola de las asignaturas del semestre (Electrónica, Bioquímica, Sistemas Computacionales y Mecatrónica). En el otro extremo, la proporción de estudiantes que aprueba las seis asignaturas, el máximo valor considerado en la elaboración del cuadro, es baja en la mayor parte de las carreras.

Para acreditar las asignaturas, el TESE contempla tres tipos de evaluación¹²⁶: la *parcial*, que es la que el alumno realiza durante el semestre (son tres en total); la *recuperación*, que equivale a una segunda vuelta de la evaluación parcial si el estudiante no obtuvo calificación aprobatoria en la primera; y la evaluación *global*, que equivale a un examen extraordinario, el cual puede ser presentado hasta en dos ocasiones para una misma asignatura y en un máximo de tres asignaturas por período.

En la perspectiva de los estudiantes que han reprobado asignaturas, la meta es acreditar, al menos, las asignaturas necesarias para tener derecho a reinscribirse al siguiente

¹²⁶ Artículo 12 del Capítulo Segundo. *Reglamento de Evaluación del Aprendizaje*. TESE.

semestre. De acuerdo con el *Reglamento de Alumnos*, éstos deben aprobar el 50% o más de los créditos de las asignaturas cursadas en el ciclo escolar anterior y ajustarse a la seriación establecida en el plan de estudios.¹²⁷

Uno de los problemas con la reprobación es que afecta no sólo el avance de los estudiantes hacia contenidos de mayor complejidad, situación prevista con la seriación de asignaturas, sino la articulación horizontal de conocimientos entre campos relacionados. Es otra expresión del rezago académico, un tanto más difusa, pero que incide profundamente en las posibilidades de apropiación de los contenidos.

- El tener reprobadas esas dos asignaturas (matemáticas I y física I), ¿te ha afectado para comprender los contenidos de las que actualmente cursas?
- *Sí, sí, sí. De hecho una de las clases que tenemos ahorita, se llama medición [Mediciones Electrónicas], y pues como que ahí van juntas las dos, física y matemáticas, y sí, como que afecta un poco. (EAL-II-M, EL, 2o. sem.)*

A partir del segundo semestre, los estudiantes pueden “elegir su carga académica de acuerdo con su propio ritmo y circunstancia”¹²⁸. Si lo prefieren, pueden cursar sólo una parte de las asignaturas del semestre, siempre y cuando se ajusten a los tiempos establecidos por la institución para concluir los estudios, que es de un 50% de tiempo adicional a la duración prevista en el plan.

Para los estudiantes que no logran acreditar las asignaturas, es difícil remontar en los exámenes *globales* (extraordinarios) lo que no pudieron durante los cursos regulares. Al final del primer semestre no todos los presentan. Es un momento crítico en el cual algunos abandonan los estudios y otros se debaten entre dos opciones que no son excluyentes: prepararse para presentar exámenes globales y/o re-cursar las asignaturas.

¹²⁷ Artículo 16 del Capítulo Cuarto. *Reglamento de Alumnos*. TESE. Dicho porcentaje es sobre el total de créditos porque se reconoce que las asignaturas tienen un valor diferente en función de la dedicación que exige cada una. La principal división es establecida entre cursos teóricos y prácticos: “por definición una hora de clase teórica es igual a dos créditos y una hora clase práctica es igual a un crédito.” Art. 10 del Capítulo Tercero, *Ídem*.

¹²⁸ Artículo 11 del Capítulo Tercero. *Ídem*.

Superar el rezago exige una mayor dedicación al estudio y, por lo general, jornadas académicas prolongadas en la institución, especialmente por el tiempo que demanda el re-cursado de asignaturas. Un primer desafío es ajustar los horarios de las asignaturas del nuevo semestre con aquellas que se van a re-cursar. Son tiempos que con frecuencia se traslapan, limitan las opciones de elección y conllevan una permanencia prolongada en la institución. Aun para los estudiantes dedicados exclusivamente a los estudios esta situación altera las formas de administrar su tiempo.

En el caso de los jóvenes que trabajan, el re-cursado de asignaturas genera mayores dificultades para compaginar los horarios de trabajo con los que demanda la nueva situación académica. Superar el rezago en el que se han sumergido demanda disponer de más tiempo, el cual no tienen, y un trabajo sistemático con contenidos que resultan problemáticos. Este es uno de los sectores más expuestos al abandono de los estudios.

El rezago académico se vuelve difícil de sostener en el tiempo. Quienes deciden continuar en la institución saben que las oportunidades para acreditar las asignaturas no son infinitas. Un estudiante que reprueba una asignatura tiene, por periodo, dos oportunidades para presentarla en exámenes globales. Si no la acredita por esta vía, tiene derecho a re-cursarla, pero solamente lo puede hacer una única vez. Si por alguna razón la volviera a reprobado, sólo le quedaría la opción de los exámenes globales. Quizá a esto se deba que los mayores flujos en el abandono de los estudios debido a cuestiones académicas ocurran durante los primeros tres semestres, por ser un periodo en el que los estudiantes con mayores dificultades agotan las opciones disponibles: tomar el curso regular, re-cursar la asignatura, presentar exámenes globales. En un escenario como éste, resulta poco probable la decisión de sostenerse en la condición de estudiante sólo por la vía de los exámenes globales. Los estudiantes necesitan de fuentes básicas de apoyo académico que sólo en la institución pueden encontrar, en la actividad con los profesores y con los pares.

Detrás del rezago académico no superado hay un sentimiento de fracaso del cual poco hablan los estudiantes. Un joven que dejó los estudios al finalizar el primer semestre,

habla de esta experiencia. Deja entrever, en un diálogo entrecortado, diferentes aspectos de un proceso que ha sido complejo y por momentos doloroso. Lo primero es que no se atrevía a comentarlo con sus padres: “¿cómo decirles que reprobé después de todos los sacrificios que han hecho para que yo salga adelante?” Ya sus padres le habían dicho que pensara en dejar el trabajo que había conseguido al iniciar la carrera. Trabajaba toda la noche en una tienda que ofrece servicio las 24 horas, dormía dos o tres horas por la mañana y de ahí a la universidad... lo mismo todos los días: “¿quién rinde así?”, le decían. A él no le era fácil dejar un trabajo que, aunque pesado, le permitía cubrir algunos de sus gastos, transporte y compra de uno que otro libro. En un principio, ante los resultados del primer semestre, consideró la posibilidad de cursar de nuevo todas las asignaturas, pensó que quizá en una segunda oportunidad podría lograr resultados favorables. Sin embargo, pronto lo descartó, en el fondo, comenta, se “preguntaba si la carrera realmente le gustaba”. Enseguida rememora la ansiedad y el desconcierto en el que se sumergía todos los días desde las primeras clases a las que asistía. En su relato, comenta que atendía con esmero las explicaciones de los profesores, tomaba notas de todo lo que podía, trataba de seguir el hilo de los argumentos y a pesar del empeño puesto en cada clase, habla de la frustración que sentía: “no entendía nada”. Había elegido la carrera porque era bueno en matemáticas, era la percepción que tenía de sus logros en la preparatoria, pero conforme pasaban los días, comenta, se convencía que las matemáticas aprendidas hasta entonces poco tenían que ver con el nivel de las que se enseñaban en la carrera. Para él se acrecentaba la sensación de realizar un esfuerzo que cada vez más le resultaba carente de sentido. Su ansiedad crecía casi al parejo de sus dudas, era una especie de bruma que no le permitía llegar a puerto seguro en la comprensión de los contenidos. Había muchas dudas acumuladas, pero “¿por qué no preguntar para resolverlas?”, le interrogaba. La respuesta fue corta: “No, luego no te explican”, refiriéndose a los profesores, pero enseguida comenta que tampoco preguntaba porque le “daba mucha pena”. Permanece dubitativo y después del comentario, agrega algo que le cuesta trabajo expresar: “el problema es que tampoco sabía qué preguntar”. Durante la conversación se logra advertir que la duda no podía ser expresada porque estaba enlazada a otras que tampoco podían articularse¹²⁹. Desconocía cuándo habían empezado a

¹²⁹ “Hablar y osar hablar, saber cuándo hacerlo, saber organizar su pensamiento y su expresión, no son

acumularse. Habla también de las dificultades para elaborar la pregunta: “no sabía cómo formular mis dudas”, comenta. También se advierte en los comentarios que no preguntaba por pena a la reacción del profesor y de sus compañeros. Eso hacía que evitara exponerse frente al grupo. Su estrategia: el silencio y el aislamiento como forma de auto-protección. Pero, ¿por qué no acercarse a los compañeros?, le pregunté. La respuesta fue sencilla. Para un estudiante como él, que llegaba del trabajo directo a las clases, no había tiempo para más. Había poca relación con sus compañeros, no estaba integrado, como otros. Sin los apoyos necesarios al final del primer semestre y con la mayoría de las asignaturas reprobadas, se debate entre continuar o abandonar los estudios. No le es fácil tomar la decisión, pero tampoco ve otra salida: abandona los estudios. Dos frases resuenan una y otra vez en el diálogo, repetidas como si el estudiante buscara convencerse de que la decisión tomada ha sido la correcta: “no me gustaba... no me gustaba”. Surge otra frase, como especie de paliativo frente a la sensación de fracaso personal, difícil de expresar, que le producían, como a otros estudiantes, los resultados desfavorables del final de los cursos. Entonces trata de persuadirse: “esa opción no era para mí.”

El temor al fracaso es un fantasma que ronda a los estudiantes y, de manera especial, a los más distantes de la cultura universitaria¹³⁰. Es un temor que se expresa de diversas maneras y que “no remite solamente al miedo de comprometer el futuro, es más aún el temor difuso de ser conducido a despreciarse a sí mismo”, a “sentirse incapaz”, “no hecho para el estudio” (Dubet y Martuccelli, 2000: 329). Es un proceso en el cual unos

operaciones “naturales” utilizables sea cual sea el medio donde uno se encuentra. Estas obedecen a códigos sociales disimulados que todo nuevo estudiante debe descubrir, descifrar e incorporar, a fin de mostrar su competencia”. Ver A. Coulon. *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Presses Universitaires de France., 1997, p. 185.

¹³⁰ Se expresan las diferencias de habitus: “hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice [...] La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada” Ver, P. Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores, 1998, p. 170.

estudiantes “se hunden en el silencio” y otros “se vuelven en contra de la escuela para preservar su propia identidad”.¹³¹

Cuando los profesores del Tecnológico hablan de los estudiantes, por lo general señalan que “son muchachos muy trabajadores”, “esforzados”, “con mucha iniciativa para aprender”, “que se esfuerzan demasiado para salir adelante” a pesar de las dificultades que enfrentan, entre ellas las de carácter económico. Esos mismos profesores mencionan los sentimientos de desánimo que en ocasiones experimentan los jóvenes cuando se enfrentan a resultados adversos en los cursos. Hablan de la importancia que para ellos tiene “motivarlos una y otra vez”, reforzar su autoestima, convencerlos de que “van a llegar hasta donde quieran, siempre y cuando sepan qué es lo que quieren, qué es lo que desean”, además de que “todo se puede lograr, a base de trabajo.” La motivación es uno de los aspectos que los profesores que tienen una mayor cercanía con los estudiantes, destacan como prioritaria, especialmente en los primeros semestres.

Entre las actividades extracurriculares que promueve la institución, hay invitados que dan pláticas a los estudiantes sobre la propia trayectoria seguida. Van actores que les hablan de las vicisitudes que encontraron a su paso, del modo en que fueron superando circunstancias adversas, del camino que tuvieron que andar hasta “cumplir un sueño”. Mediante esta y otras pláticas se busca la transmisión de diversos mensajes: “todos empezamos desde abajo”, “Acuérdense que Roma no se hizo de la noche a la mañana”, “el empeño que pongan en lo que les gusta, los frutos los van a ver a futuro”.

¹³¹ Para Dubet y Martuccelli, “muchos procesos institucionales refuerzan la conciencia desdichada” y lo hacen a través de diversos mecanismos que centran la mirada en el mérito individual y se alejan de una interpretación social del fracaso escolar. “El trabajo escolar compromete en un solo y mismo movimiento una “obra” y una “persona”, y si la interiorización del fracaso escolar es tan dolorosa es porque el alumno sabe que él está en ese trabajo, justamente porque no domina las técnicas y las retóricas”. F. Dubet y D. Martuccelli, *En la escuela*. México: Editorial Losada, 2000, pp. 365-366.

Los sobrevivientes de los “semestres coladera”

Entre los estudiantes que permanecen en los estudios hay una frase familiar con la que expresan la sobrevivencia académica en la institución: “haber pasado los semestres coladera”. No todos los que llegan a la educación superior logran sobrevivir a las exigencias académicas de la institución. Algunos se ven rebasados desde las primeras semanas de cursos. Otros se esfuerzan por superar los obstáculos que encuentran a su paso logrando de esa manera prolongan sus posibilidades de permanencia. Para algunos estudiantes de semestres intermedios, el recorrido que lleva al abandono de estudios es nítido, se asociado a los primeros semestres por ser el tramo donde se observa una mayor expulsión.

— ¿Y cuáles son los semestres de coladera?

— *Primero, segundo y tercero. Realmente el semestre de coladera es el primero, el primero es el que más... todos se van, segundo y tercero son los chavos que reprueban, que llegan a reprobado las materias y ya, se rezagan [...]*

— ¿Y quién le puso el nombre de semestres de coladera?

— *¿De coladera? Los maestros, ellos se lo pusieron, semestres de coladera. Como quien dice, se quedan los buenos, y los que no pueden soportar, pues se van. Semestre de coladera porque dicen que muchos... todos ingresan... hacen su examen de ingreso, pero ya que ven sus materias, como que hay gente que reacciona y dice no, eso es lo que yo no quiero, y se van. Hay gente que simplemente se harta porque no le gustó, porque no soporta el rigor. Yo tuve un maestro que nos decía: “es que hay mucha gente que piensa que nada más va a venir a escribir, y a hacer su examen, y no piensa que debe razonar y pensar. Tienen otra idea de lo que es venir a estudiar en una universidad”. [EMO-I2-F, EL, 5o. sem.]*

En la perspectiva de algunos maestros y estudiantes, después de los primeros semestres sólo quedan los alumnos "interesados", los "mejores", los más "capaces", los que demuestran que tienen condiciones para seguir avanzando. En esos comentarios se advierte una representación naturalizada del proceso de exclusión, en la que incluso se espera que suceda. En los discursos se filtran expresiones que denotan un cierto desdén hacia los estudiantes que no logran permanecer en los estudios, los cuales son vistos como "cabecillas que se llegaron a colar mal, que no debieron llegar a este nivel.”

Bloom comenta que "el aspecto más derrochador y destructivo de nuestro presente sistema educativo es el conjunto de expectativas que tiene todo profesor al comienzo de un nuevo curso o trimestre sobre el aprendizaje de los alumnos". Con frecuencia "espera que una tercera parte aprenda bien cuanto se enseña, que otra tercera parte lo haga menos bien y que la tercera parte restante fracase o se limite a pasar"¹³².

Aprendizaje colaborativo: "todos nos ayudamos"

En las entrevistas a los estudiantes del Tecnológico, hubo una frase que llamó particularmente nuestra atención: "*todos nos ayudamos*". Fue una frase repetida una y otra vez por jóvenes de diferentes semestres y carreras desde los primeros días del trabajo de campo. Nos recordaba la frase "*todos somos iguales*", que da título al estudio realizado por Levinson Bradley (2002: 43ss.) sobre la cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria técnica federal mexicana. En ese trabajo, el autor estudia los mecanismos mediante los cuales la escuela ayuda a estructurar las oportunidades y las posiciones de vida de los alumnos. Y se pregunta: ¿Cómo, cuándo y dónde surgió dicha frase?

En su trabajo, dicha frase representa un recurso simbólico que hace posible el "juego" cultural de la igualdad. El juego cumple diversos propósitos: contener el surgimiento de subculturas estudiantiles bien definidas y opuestas; aportar un lenguaje común que hace posible las identificaciones entre los estudiantes, a través o a pesar de diferencias sociales profundas. Las ideas de igualdad y solidaridad en las que se sostiene el juego limitan pero no prohíben la expresión de las diferencias existentes en la cultura estudiantil: de género, edad, clase social, étnica, etcétera.

Levinson identifica en la formación del Estado nacional las raíces profundas del discurso de la igualdad, en la tradición de un nacionalismo revolucionario cuyos valores

¹³² B. S. Bloom. *Mastery Learning*. *Block*, 1971. Citado en L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del*

(solidaridad, cooperación, bien colectivo, entre otros) han contribuido a la construcción de una identidad nacional, al mismo tiempo que han impregnado las políticas y las prácticas educativas¹³³. La secundaria estudiada, como otras instituciones mexicanas contemporáneas, “es hija directa de la Revolución”, y sus estudiantes “un crisol para forjar identidades y lealtades duraderas.” (Idem., p. 47).

A inicios de los años sesenta del siglo pasado, con el surgimiento de las primeras secundarias técnicas federales, se observa la fuerte orientación vocacional de la política educativa hacia los estados. La educación técnica era la opción para las comunidades rurales grandes y las ciudades pequeñas de ese tiempo; las secundarias generales “solían establecerse sólo en las ciudades grandes”, ahí se articulaban a opciones de nivel superior, incluida la universitaria, lo cual beneficiaba a ciertos sectores sociales.

La formación técnica se convirtió, en ese contexto, en una opción para los hijos de campesinos y de la clase trabajadora. Constituyó “una herramienta indispensable de la acción del Estado en la región” (Idem., p. 59) útil para varios propósitos: atender las demandas populares de educación; promover opciones vinculadas con las necesidades y demandas de la economía local; enfatizar la formación de habilidades que potenciaran la incorporación de los egresados a la fuerza laboral; por último, preparar la mano de obra calificada que demandaba la industrialización del país.

La cultura de las escuelas técnicas no sólo estuvo impregnada de los valores derivados de los ideales nacionalistas, sino de los elementos idiosincrásicos de la cultura local, de su historia, tradiciones, vida comunitaria, etcétera. Estos valores también han impregnado la cultura de las instituciones tecnológicas públicas de educación superior:

currículum. Madrid: Ediciones Morata, 1991, p. 102.

¹³³ B. Levinson. *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI Santillana, 2002, p. 56.

Cada una de las instituciones que conforman el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, nace estrechamente enraizada a las posibilidades y aspiraciones de las regiones en donde están ubicadas, cada una va forjando su propia historia de logros en la realización de las potencialidades de los seres humanos que se forman en ella, que conllevan a la vez, el desarrollo de las regiones de un México que construye permanentemente su presente y su futuro sustentado en la riqueza de su multiculturalidad, en el respeto ancestral a la naturaleza. (SEP, 2009)

El TESE, no obstante ser una institución joven que surge bajo nuevas formas organizativas y de financiamiento, expresa y preserva los valores de las instituciones de educación tecnológica del país. Un referente importante del TESE es el Instituto Politécnico Nacional (IPN), creado en 1936, en el gobierno de Lázaro Cárdenas, bajo los ideales revolucionarios de dar educación profesional a las clases más desprotegidas e impulsar el desarrollo industrial y económico del país. La vocación de las instituciones tecnológicas es definida así por Lázaro Cárdenas: crear "*Politécnicos Locales o Regionales para formar los capitanes y el estado mayor de las clases obreras del país.*"¹³⁴

Los jóvenes que ingresan al Tecnológico en su mayoría provienen de instituciones públicas; de éstos, un alto porcentaje se ha formado en instituciones tecnológicas, en ocasiones desde la secundaria. La mayoría son hijos o nietos de obreros, técnicos y comerciantes que llegaron a Ecatepec y sus alrededores cuando la zona empezó a urbanizarse. El municipio ha sido foco de atracción de migrantes provenientes de diversas comunidades del país que han buscado incorporarse a la actividad industrial, comercial y de servicios que se desarrolla en esta región del Área Metropolitana de la Ciudad de México: cercana a Tlalnepantla y Naucalpan, municipios del Estado de México con intensa actividad industrial, y próxima al corazón de la Ciudad de México, con su agitada actividad comercial y de servicios.

¹³⁴ Ma. de los Angeles Rodríguez, *Historia de la educación técnica*. México: UNAM http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm

La gente que migra no abandona la propia cultura. Un buen número de los estudiantes del Tecnológico proviene de familias cuyo modelo cultural se asienta en los valores de la vida rural y comunitaria de los lugares de origen, los cuales son transpuestos y reconfigurados en los nuevos ámbitos de vida. De acuerdo con Oliveira y Pepin (2000:125), "el modelo campesino no se detiene en los límites estrechos de la familia nuclear ni de la unidad de residencia", conlleva "una codificación de las relaciones de parentesco y vecindad en las que los diferentes grados de proximidad no se traducen solamente en sentimientos variables de identidad, sino en una escala correspondiente de interdependencia y de solidaridad activa". Es un modelo en el cual se observan tensiones, pero también cierta continuidad en las creencias y formas de sociabilidad.

Feixa (1999: 92), quien estudia la cultura juvenil y su relación con las culturas parentales, señala algo que es central para la comprensión de las formas de socialización y expresiones de solidaridad entre estudiantes de sectores populares: "mientras las culturas parentales de clase media tienden a concentrar las funciones de socialización en la familia nuclear, las culturas obreras dan mucha más importancia a la familia ampliada y a la comunidad local.

Cuando los estudiantes del tecnológico dicen: "todos nos ayudamos", hablan de valores aprendidos en sus culturas familiares y comunitarias. Establecen relaciones de colaboración, de proximidad, en las cuales expresan identificaciones y solidaridades activas en torno a propósitos particulares: hacer una tarea, elaborar un proyecto, realizar una práctica, resolver un problema, comprender un concepto, repasar un tema, pasar un examen, etcétera. A diferencia de la relación docente-alumno, la que se da entre pares es simétrica y abre posibilidades de comunicación y entendimiento que pueden fortalecer el aprendizaje.

*[...] afortunadamente **tenemos un grupo que es muy unido** y, o sea, **si alguno tiene problemas están los demás ayudándolo.** (ENA-C1-F, EL, 2o. sem.)*

*Bueno, pues siempre, como **hemos estado muy unidos...** al principio pues te vas conociendo y todo, uno va eligiendo sus amistades, y luego, afortunadamente tengo unos amigos que trabajamos siempre en grupo y **nos ayudamos los unos a los otros ¿no? para salir adelante y estar bien, y salir mejor en la escuela, por eso no hay problema, todos trabajamos en grupo e individualmente y... todo perfecto** [EJO-I11-M, BQ, 3er. sem.]*

*[...] yo por ejemplo recurro a él, porque él sabe programar y entonces yo le digo y él me explica, y como él no tiene ese grupo (porque no re-cursa esa asignatura), va de vuelta con nosotros, nos ayuda... **nos ayudamos entre todos.** (EGE-C2-M, SC, 3er. sem.)*

*[...] mi grupo es muy especial, **todos siempre estamos juntos** [...] **si tú necesitas ayuda vas y preguntas...** a la fecha, cosas que yo no las entiendo y ellos las entienden, me las explican y por eso le aprendes rápido, por ejemplo en la época de los exámenes siempre les decimos a los maestros: " tenemos que estudiar " y ya **entre todos empezamos a organizarnos** para los exámenes, todos empezamos a poner problemas en el pizarrón y pasamos a resolverlos... y así nos hemos mantenido [...] (EMO-I2-F, EL, 5o. sem.)*

*[...] **el conocimiento se comparte**, si a mí me preguntan algo yo puedo ofrecer eso si es que lo sé, y si yo pregunto a algún compañero, bueno, él también me va a brindar... es un toma y da de conocimiento y es una experiencia bonita... (EED-G2-M, LI, 9o. sem.)*

Son varios los trabajos que han destacado la importancia de los grupos de pares en el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje¹³⁵. Lave y Wenger (2003: 20), en una perspectiva sociocultural, analizan cómo el aprendizaje emerge en la práctica social, en contextos que son particulares. Para los autores del *Aprendizaje situado*, el contexto es relevante no por sus características en sí, sino porque sitúa las circunstancias en las cuales

¹³⁵ Entre otros se pueden mencionar: Dalton, J. C., and Petrie, A. M. "The Power of Peer Culture", *Educational Record*, 1997, pp. 18-24. Furlong, V. (1978). "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno". En M. Stubbs and S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno* (pp. 37-59). Barcelona: Oikos-tau, S. A. Ediciones. Lowe Vandell, D. "Parents, Peer Groups, and Other Socializing Influences", *Developmental Psychology*, 36(6), 2000, pp. 699-710. Maxwell, W. "Student Peer Relations at a Community College", *Community College Journal of Research and Practice* (24), 2000, pp. 207-217. Nash, R. "Peer effects and peer group processes: joining the conversation on quantitative and qualitative methods. *Australian Journal of Education*, 46(1), 2002, pp. 6-18.

el aprendizaje se hace posible. Este aprendizaje es relacional, se produce en la interacción, se caracteriza por la actividad comprometida de quienes participan en el proceso y tiene un carácter negociado.

Quizá por estas características Lave y Wenger (2003) señalan que la noción de internalización, clásica en el campo de la sociología, que algunos investigadores emplean en el estudio del aprendizaje, no es la más apropiada para analizarlo, ya que la misma supone un “proceso no problemático de absorción de lo dado”. Desdibuja el hecho de que "el aprender nunca es un proceso simple de transferencia o asimilación" (Idem., p.20). Por el contrario, es un proceso de construcción social que se logra mediante actividades compartidas, en situaciones específicas, dentro de marcos de participación estructurados que al mismo tiempo tienen la flexibilidad que produce la acción de los sujetos.

Planteado así, el aprendizaje es una posibilidad siempre abierta que no se limita a la actividad pedagógica desplegada en el ámbito escolar, ni sólo al espacio de las aulas. En la institución, se observa también en los múltiples procesos informales que potencian el intercambio y la apropiación de conocimientos entre los grupos de pares. Se aprende de y con los compañeros o amigos. Este proceso se ha denominado aprendizaje colaborativo o cooperativo.¹³⁶

En la arquitectura del Tecnológico, con sus edificios bajos de sólo dos plantas, amplios espacios abiertos, hermosos jardines, canchas, biblioteca, fastuoso auditorio, corredores y avenidas que conectan todos los espacios en una superficie de varias hectáreas, hay un elemento arquitectónico que llama la atención por su sencillez y por la forma en que es habitado por los estudiantes: las palapas.

¹³⁶ M. Gil lo denomina “efecto compañero” por sus expresiones de camaradería, apoyo mutuo y amistad. Señala que “cuando se trata de establecer políticas inteligentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo, solemos pensar en aumentar lo que saben los profesores y actualizar sus procedimientos didácticos; o bien le entramos a los programas de estudio o a multiplicar el acceso a más libros y nuevas tecnologías”, pero se piensa poco en el “efecto compañero”. Ver Manuel Gil, “No sólo del maestro aprendemos”, en *Crónica/Academia*, 29 de septiembre de 2003.

Las palapas son construcciones al aire libre ubicadas en zonas agradables, separadas de los edificios, entre jardines. Tienen un “techo a dos aguas” montado sobre pilares que cubren una mesa de aproximadamente 3.5 metros de largo por 1.50 de ancho, con bancas a su alrededor. Todo es de concreto, incluido el piso.

Los estudiantes gustan de estar en las palapas. Es un espacio pleno de sentido, denso en relaciones sociales. Ahí se reúnen grupos de tamaños diferentes para platicar, echar relajo y trabajar. Las primeras edificaciones del Tecnológico no cuentan con estos espacios. La construcción de las palapas es uno de los grandes aciertos del diseño arquitectónico de la institución. Ofrece a los estudiantes un espacio abierto y agradable para llevar a cabo diversas actividades informales que contribuyen a dar sentido a la experiencia educativa. Son lugares de encuentro en los que se propicia la convivencia y el aprendizaje.

En relación con las actividades académicas, las palapas disponen de una amplia superficie para colocar libros, planos, cuadernos. Por ser espacios al aire libre, el ambiente es más relajado y, aunque por momentos puede ser ruidoso, aun así permite el diálogo y la organización para estudiar, hacer repasos o resolver problemas. Los otros espacios son: la biblioteca, a la cual también acuden, pero donde hay que mantenerse en silencio, y la cafetería, donde el bullicio es constante, y por lo general, supone un consumo para el que no todos tienen los recursos. En este sentido, las palapas son además espacios democráticos, cualquiera puede ir y permanecer el tiempo que desee.

En las palapas se observa a los estudiantes lo mismo hacer planes para los viernes, contar chistes, realizar tareas, revisar trabajos en equipo o hacer comentarios sobre las prácticas realizadas. En los periodos previos a los exámenes se observa cómo hacen repasos en pequeños y grandes grupos. Quienes mejor conocen una materia, tema o problema, asumen la posición de tutores de sus compañeros, asignan actividades, revisan resultados y explican a quienes muestran mayores dificultades.

Cuando los grupos reunidos para los repastos son numerosos, hay uno o dos estudiantes organizando la actividad. Ellos asignan un ejercicio que los demás van resolviendo de manera individual y, menos frecuentemente, en parejas. Revisan los avances, y cuando advierten que alguno lo está resolviendo mal, le preguntan cómo lo hizo, los demás continúan resolviendo sus ejercicios, al mismo tiempo que están atentos a los comentarios y revisan en su propio ejercicio aquella parte que fue identificada como problemática en la resolución del compañero. Esto genera comentarios en los que varios participan. Los compañeros que están a cargo de la actividad recuperan algunas de las opiniones. En ocasiones este intercambio de ideas es suficiente para que sea identificada la raíz del problema; en otros casos, los estudiantes que coordinan la actividad hacen el ejercicio junto con sus compañeros explicando el procedimiento que se debió seguir, la fórmula o regla que se debió aplicar o tomar en cuenta, etc. La actividad en las palapas favorece la cercanía, todos escuchan las explicaciones y los comentarios que surgen. Esto ocurre en un ambiente de cordialidad.

*[...] empezamos de que nos dejaban las tareas... entonces decíamos: "ah pues tenemos la tarea de matemáticas" y ahí **íbamos todo el montón a las palapas...** y de repente... porque también tanta matemática ¿no?, así como que atrofia el cerebro, y de repente agarramos y aventamos los lápices, empezamos con nuestro despapaye y de repente: "no, no, no, ya vamos a calmarnos" y bueno, ya... seguíamos trabajando. (ENA-C1-F, EL, 2o. sem.)*

Algunos estudiantes hablan de una "filosofía de apoyo" lo mismo cuando reflexionan sobre las actividades más informales en las que "todos nos ayudamos", que cuando se trata de algún tipo de apoyo más formal. En los comentarios sobre estas diversas actividades parecen fundirse nociones de solidaridad que tienen orígenes distintos: la que emerge de las políticas que impulsaron la educación tecnológica e impregnaron la cultura institucional y sus prácticas; la que se pretende promover con el Programa Institucional de Tutorías y la solidaridad que surge del modelo cultural predominante en las familias y comunidades de las que provienen los estudiantes, y también los profesores.

[...] yo, por lo que he captado, la mayoría con los que he convivido tienen como filosofía el que **“si puedes ayudar, pues ayuda, no te va a costar nada.”** (ECR-C2-M, SC, 3er. sem.)

Esta “filosofía de apoyo” tiene para los estudiantes su expresión más genuina entre los miembros de los grupos de pares. Como dice un estudiante: *“en los mueganitos es donde de veras [...] se ayudan”*. Sin embargo, es importante no perder de vista que en la perspectiva más extendida de dicha “filosofía de apoyo”, los estudiantes mencionan también la organización de actividades académicas extra-cursos que derivan de las iniciativas de algunos profesores e incluso de las divisiones académicas de la institución.

Durante las entrevistas, los estudiantes de los primeros semestres mencionan el apoyo que en ocasiones reciben por parte de estudiantes de semestres avanzados en forma de talleres de carácter remedial que son organizados por las divisiones académicas, a petición de los estudiantes. Son impartidos por estudiantes avanzados, que conocen la materia, o por profesores. El sentido de esos talleres es preparar a los estudiantes para los *exámenes globales*.

[...] esa filosofía de que si no puedes, te ayudo, creo que ahorita ya se está dando. Primero empezamos con pequeños grupos, bueno, con ellos [refiriéndose a sus compañeros cercanos] que de repente no entendían algo y dicen: “bueno, sí, explícame o explícale al grupo” [...]en intercambio, digamos, de conocimiento, pero ahora ya se está dando a un nivel mayor, de por ejemplo, alumnos de semestres adelantados que dan como talleres para preparación al global, y cosas así, y pues ya se está logrando... ya está en auge esa filosofía que me gusta...

— Eso que comentan de la filosofía de ayudarse, ¿de dónde viene?

— Creo que eso ya es personal ¿no? de decir, “pues **si te puedo ayudar, te ayudo**”, eso ya es una iniciativa personal, y a nivel profesor, porque también aquí los profesores hacen eso ¿no?, te dicen órale, “pues si no le entiendes, pues yo te puedo ayudar, te puedo conectar con algún otro profesor”, desde ahí también inicia esa filosofía [...] (ECR-C2-M, SC, 3er. sem.)

En esa “filosofía de apoyo” son incluidas actividades de carácter informal, espontáneo, que expresan el compromiso solidario entre compañeros (“todos nos

ayudamos”) en torno a propósitos comunes (“salir adelante”, “no rezagarse”), apuntalado por los valores de la cultura de pertenencia. Por otro lado, son incluidas actividades formales, promovidas desde la institución, que son interpretadas por los estudiantes como apoyo a quienes están en desventaja, todo ello aun cuando el ámbito de tales acciones no rebasa las fronteras de lo remedial.

Las frases “todos nos ayudamos”, que expresa un importante valor entre los estudiantes del TESE; “todos somos iguales” que Levinson (2002) identifica entre los estudiantes de una escuela secundaria técnica federal, o bien la frase “nosotros estamos en esto juntos” que identifica Terenzini (1994) entre los estudiantes de un *college*, hacen alusión al proceso de integración social durante la transición. Expresan el peso que adquieren los grupos de pares en una transición que es vivida como una actividad colectiva, cooperativa, en la que se comparten objetivos y se generan estrategias para la sobrevivencia, cuestión especialmente importante en los primeros tiempos.

La solidaridad entre pares a lo largo del trayecto formativo apoya una transición difícil para la mayoría, dada la distancia cultural respecto de la cultura de la institución. La fuerza de estas expresiones de apoyo, y su resultado en las configuraciones solidarias de los grupos de pares, tiene elementos vinculados con los contextos institucionales en los que el aprendizaje es elaborado. Cuando la institución es vivida como algo distante a la realidad cotidiana de los sujetos, lo que contiene al sujeto en la institución y le da sentido de pertenencia son los grupos ahí constituidos, es ahí donde se establecen los principales dispositivos en los que aquél se sostiene. La frase: “Todos nos ayudamos” sostiene y da identidad.¹³⁷

¹³⁷ Bourdieu y Passeron observan que “un espacio y un tiempo comunes no son factores de integración si no son regulados por una institución o una tradición”. Del hecho de cohabitar no se desprende necesariamente la integración. Es el uso del espacio en el tiempo el que “provee a un grupo su marco de integración”. Ver P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores, 2004 [1964], p. 53.

Otra fuente de experiencia: las comunidades de práctica en los laboratorios

Las “*comunidades de práctica*” (Wenger, 2001: 26) están por todas partes, pertenecemos a varias, son parte integral de nuestra vida diaria. Para Lave y Wenger (2003 [1991]) el aprendizaje se produce en contextos de práctica particulares, mediante la participación y el compromiso mutuo en torno a propósitos compartidos¹³⁸. En esta perspectiva, el aprendizaje ocurre todo el tiempo y no sólo es el resultado de la enseñanza escolar, ni se agota en el trabajo del aula. En el Tecnológico se observan comunidades de práctica en diversos espacios, en la cafetería, biblioteca, palapas, salones de clase, laboratorios, canchas deportivas, así como en los diversos talleres de actividades culturales.

En las entrevistas, los estudiantes destacan las prácticas de laboratorio como un importante espacio donde aprenden y amplían su experiencia educativa. Aunque no es el propósito de este trabajo hacer un análisis a fondo de dichas comunidades, interesa mostrar algunos de los elementos que se destacan de esta experiencia formativa¹³⁹.

En las prácticas de laboratorio se generan múltiples aprendizajes. Mediante el trabajo el laboratorio los estudiantes aprenden a: trabajar en equipo; identificar los aspectos fuertes y débiles de la formación de cada uno de los miembros, de sí mismos, e incluso de los profesores; experimentar con diversos dispositivos; negociar continuamente significados; establecer relaciones entre el conocimiento previo y el actual, así como entre

¹³⁸ “Para muchos de nosotros, el concepto de aprendizaje evoca inmediatamente imágenes de aulas, sesiones de instrucción, profesores, libros de texto, deberes y ejercicios. Sin embargo, en nuestra experiencia, aprender es una parte integral de nuestra vida cotidiana. Forma parte de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones”. E. Wenger. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001, p. 26.

¹³⁹ Sobre este tema ver los trabajos de S. López sobre las prácticas en una institución de educación media superior: *Las prácticas en las escuelas tecnológicas. Una mirada desde el aprendizaje situado en comunidades de práctica*. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2006. También S. López y E. Weiss, “Una mirada diferente a las prácticas: un taller de electrónica en el Conalep”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, No. 35, 2007, pp.1329-1356.

actividad práctica y la teoría. En la comunidad de práctica del laboratorio se apropian de modos de participar, de hacer, de interactuar, de interpretar, de expresar.¹⁴⁰

Las prácticas de laboratorio forman parte de las actividades curriculares en cuya realización los estudiantes recrean colectivamente las prescripciones, otorgan nuevos significados a la actividad, a sus formas de participación y a los aprendizajes que logran construir. Esto no supone que todo marche sobre ruedas y sin tensiones. Un primer desafío para los estudiantes es aprender a trabajar en equipo con compañeros que no siempre son los de sus grupos de pares. Los equipos de laboratorio se forman, por lo general, por designación, no por adscripción espontánea, sólo en determinadas ocasiones, son resultado de un ejercicio negociado.

Para los profesores es necesario que los estudiantes aprendan a funcionar como equipo, no sólo para que esto posibilite la convivencia (“saber llevarnos entre todos”), sino para que los estudiantes aprendan a asumir las responsabilidades de un trabajo que se pretende sea colectivo. Este propósito, sin embargo, no es sencillo de alcanzar. Hay equipos en los que la actividad colectiva no logra articularse: “armamos equipo pero éste no hizo nada, él no trabajó”, o “por favor profesor, a mí no me ponga con aquél equipo”¹⁴¹.

Desde el primer semestre, las actividades contempladas en las asignaturas incluyen la realización de “prácticas”. Estas varían según la carrera y el semestre. Por ejemplo, en el Seminario de Ética —asignatura introducida junto con el Modelo Siglo XXI— que se cursa en el primer semestre de todas las carreras, las prácticas están orientadas a la elaboración de ensayos, análisis de textos o desarrollo de estudios de caso.¹⁴² En otra asignatura, la de

¹⁴⁰ Es importante relevar este tipo de experiencias porque son ricas en aprendizajes y suelen ir en sentido contrario a una idea de enseñanza que enfatiza la transmisión de información y la asunción de un rol pasivo de asimilación por parte de los estudiantes.

¹⁴¹ Al respecto, P. Bourdieu y J.C. Passeron observan que “el frecuente fracaso de los grupos de trabajo universitario se debe a que los estudiantes, productos de un sistema que impulsa la inclinación a la pasividad, no pueden, por un milagro de decisión, crear *ex nihilo* las nuevas formas de integración”. Ver *Los herederos*. Op. cit., p. 54

¹⁴² Aun cuando para esta asignatura se establecen cuatro horas de práctica y cero de teoría, es evidente que el tipo de prácticas propuesto difícilmente puede realizarse sin el componente teórico. Esto lleva a recordar que

Mediciones Eléctricas, de segundo semestre de Ingeniería Electrónica, las prácticas contemplan la construcción de un óhmetro, voltmetro o ampermetro, y la realización de diversas mediciones. En la asignatura de Química Analítica I, del segundo semestre de Ingeniería Bioquímica, se prevé la realización de prácticas para analizar procedimientos de estandarización de soluciones utilizadas en métodos volumétricos.

Todas las asignaturas comprenden componentes teóricos y prácticos, además de que establecen las horas dedicadas a cada componente. En la mayor parte de las asignaturas el tiempo previsto para la parte teórica es superior. Las carreras donde el peso del componente práctico es mayor son Química, Electrónica, Mecatrónica y algunas asignaturas de Bioquímica. No es que en las demás carreras no haya asignaturas donde el componente práctico tenga un mayor peso, sino que no es lo predominante en la estructura curricular.

Una investigación que falta realizar es la del significado que tiene, en la experiencia de los estudiantes, la gran variedad de prácticas escolares que realizan durante su trayecto formativo.

Desde sus primeros contactos en el laboratorio, los estudiantes elaboran una especie de mapa de la situación. Tratan de ubicar a sus compañeros y a sí mismos en el espacio de las relaciones y competencias necesarias para desempeñarse ahí. Reflexionan sobre el conocimiento previo que portan, sobre las capacidades teóricas y prácticas, las propias y las de sus compañeros, y con frecuencia lo hacen tomando como principal punto de referencia el bachillerato de procedencia.

[...] lo que pasa es que los que vienen de [Colegio de] Bachilleres [...] se definen más por una educación como para ir a la práctica, o sea, lo que estás aprendiendo para qué te va a servir. Tienen más horas de laboratorio. Ellos, a partir de cuarto o quinto semestre, creo, les piden definan una especialidad, y así se van... Algunos vienen con especialidades de laboratorista. Entonces, lo de laboratorio lo manejan muy bien, en cambio por ejemplo, los que venimos de área, la teoría es más como

el término *práctica* "no refleja una dicotomía entre lo práctico y lo teórico". Ver E. Wenger. *Comunidades de práctica*. Op. Cit., p. 72.

de qué tanto puedes aprender, y no qué tanto puedes poner en práctica. Uno aprende muchas cosas, pero de eso, ¿cuánto va a servir?, además de que no se tienen muchas horas de laboratorio [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

En las representaciones de los jóvenes, los que provienen de bachilleratos generales consideran su formación previa como carente de un enfoque práctico. En sus reflexiones, las actividades de laboratorio eran genéricas debido a la organización por áreas que caracteriza ese tipo de bachillerato. Cada área abarca un amplio abanico de carreras de entre las cuales los estudiantes eligen una en el último año de bachillerato, en función de sus inclinaciones. Debido a la organización por áreas, la estructura de las prácticas es de carácter general, porque “lo que puede servir al químico, quizá al veterinario no le sirva”. Desde la perspectiva de los estudiantes de este bachillerato, los que provienen de bachilleratos tecnológicos están mejor formados para las actividades de laboratorio.

Lo interesante es que en las prácticas del laboratorio, al organizar en común la actividad, las desventajas percibidas pueden transformarse, y con frecuencia ocurre así, en valiosos recursos complementarios en torno a un propósito común. Cada quien aporta desde sus propias capacidades. Estas contribuciones van siendo reconocidas gradualmente y se generan estrategias donde los estudiantes buscan “acoplarse con los que saben”, con los que tienen un mejor manejo práctico, teórico, que conocen de aparatos, que saben hacer cálculos y mediciones, etcétera. De esta manera, los del bachillerato general aprenden cuestiones prácticas de laboratorio que desconocían y los de bachillerato tecnológico aprenden cuestiones teóricas o de otro tipo¹⁴³, aprenden, como señala un estudiante: “a practicar lo teórico”. Se complementan los aprendizajes con las contribuciones de lo que cada quien sabe hacer, con las opiniones que vierten, con las interpretaciones que hacen frente a diferentes resultados, esperados o no, y con las estrategias que deciden en común para buscar soluciones a los problemas planteados en la relación teoría-práctica.

¹⁴³ Aunque en los hechos, esta división entre saber teórico y saber práctico resulta un tanto artificial. "En la práctica, la llamada actividad manual no es irreflexiva y la actividad mental no es incorpórea". Lo importante es la complementariedad que se va generando en la práctica. Ver E. Wenger, *Comunidades de práctica*. Op. Cit., p. 72.

El tamaño de los equipos varía según la carrera y la práctica de que se trate. En ocasiones, cada equipo llega a tener hasta seis personas. Para los estudiantes es muy importante que en cada equipo participe al menos un estudiante considerado con experiencia en laboratorios, que los pueda guiar o con quien puedan comentar sus dudas sobre el uso de sustancias o aparatos. Da la impresión que este elemento es considerado por algunos profesores al momento de integrar los equipos, ya que “por lo regular, en cada equipo hay uno que por lo menos sabe qué se va a hacer”. Cuando esto no ocurre, la estrategia que algunos equipos despliegan, por momentos colmada de ansiedad, es la de acercarse a otros equipos:

[...] en mi equipo, viene uno que es de Conalep y tiene cierta experiencia laboral, además de todo. Entonces él llega y dice, bueno, es que en este procedimiento se debe de hacer esto, y esos son los errores que podríamos cometer [...] pero ya los demás equipos, que pues no tienen igual gente con experiencia laboral, se quedan así como diciendo: “¿qué hacemos?” y entonces empiezan a preguntar desesperados. [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

Las fronteras de la comunidad de práctica son flexibles. El apoyo mutuo entre los miembros de un equipo se extiende con frecuencia hacia otros. Esta comunicación compensa, hasta cierto punto, los desequilibrios que los estudiantes advierten en la conformación de algunos equipos. Mediante el apoyo y la comunicación, se actualiza la solidaridad grupal, en un proceso que trasciende la idea de grupo asociada al equipo en el cual cada individuo participa.

Durante la práctica, los miembros de cada equipo comparten saberes sobre diversos aspectos: comentan las fases de la práctica, verifican que los procedimientos seguidos sean los correctos, piden apoyo a sus compañeros cuando se registran errores, tratan de identificar cómo y dónde se generaron; observan a los miembros de otros equipos realizar la práctica para aprender, en la acción misma, los elementos a tomar en cuenta en el propio ejercicio.

Dentro del mismo grupo, digámoslo así, hay cierta comunicación, de que, bueno, aquí me falló, no sé dónde está el error, entonces vamos a preguntarle al que sabe, oye, dónde está el error... pero a veces es un problema, porque a veces los maestros preguntan [al estudiante que no está con su equipo, sino en otro lugar]: “bueno, ¿qué está haciendo? [y piensa] “está perdiendo el tiempo”, cuando en realidad está corrigiendo a los demás [...] Sí, el que sabe está corrigiendo los pequeños problemas que hay en todos lados [...] [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

El apoyo entre los diferentes equipos demanda la actitud permisiva de los profesores. Por lo general, la interacción entre los miembros de un mismo equipo es considerada normal y necesaria para el desarrollo de la práctica, sin embargo, no necesariamente ocurre lo mismo cuando la interacción se extiende con intensidad hacia otros equipos. En estas circunstancias parecieran ponerse en juego diversas situaciones: por un lado, la preocupación del profesor por la posible pérdida de control sobre el grupo, la cual se sostiene en las valoraciones que éste hace de los barullos y desplazamientos de los estudiantes; por otro, los riesgos que tales movimientos implican en relación con el manejo de aparatos, herramientas, materiales y sustancias; por último, su preocupación por la posible pérdida de legitimidad como depositario del saber de la institución.

[...] la mayoría [de los profesores] en realidad lo toma a mal [...] ¿cómo le vas a preguntar a tu compañero y no me preguntas a mí que soy el maestro, el que sabe? Existe esa... siempre existe esa brecha, y pues sí, sí ha habido problemas de ese tipo, por lo mismo. A veces.... hay un compañero... y los maestros están de que: “haber tú, quiero que estés en ese equipo, y que nadie te hable, que estés trabajando [...] Es un verdadero problema eso, porque a veces el maestro lo ve [al alumno] como un rival. [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

En el conjunto de prácticas que realizan, los estudiantes también advierten la saturación de demandas de que es objeto el profesor: “El maestro a veces anda con tantas cosas”, “debe atender dudas en los diferentes equipos”, observar lo que están haciendo, otorgar los tiempos que requiere cada equipo, generar explicaciones particulares, etcétera. Los estudiantes consideran que sería beneficioso el apoyo de los compañeros más avanzados en la solución de ciertos problemas, porque de esa manera los profesores podrían

“ocuparse de los errores más grandes” que se presentan durante las prácticas; el problema, dicen, es que “los profesores no lo ven así.”

De hecho, los equipos buscan resolver con los pares los problemas contingentes que retrasan el avance de una práctica, pero ello no sustituye el papel del profesor como orientador experimentado que tiene la responsabilidad de propiciar la integración de los procesos y conocimientos que tienen lugar en el laboratorio. Esto lleva a recordar que desde la perspectiva del aprendizaje situado, “la efectividad del maestro en la producción de aprendizaje no depende de su habilidad para inculcar al estudiante sus propias representaciones conceptuales”, “depende de su habilidad para manejar efectivamente una división de la participación que proporcione un crecimiento de parte del estudiante” (Lave y Wenger, 2003: xxvi)

En los primeros semestres los jóvenes comienzan a familiarizarse con los variados recursos y actividades del laboratorio. Para quienes no provienen de bachilleratos tecnológicos, éste es un proceso que puede llevar más tiempo. Es una etapa en la cual el acompañamiento se torna indispensable para la mayoría, incluso para reducir los riesgos durante las prácticas. Son tiempos marcados por una mayor dependencia de las orientaciones que reciben de sus profesores y compañeros más experimentados. Sin embargo, superar esta etapa no significa que ya no necesiten del acompañamiento, éste se requiere todo el tiempo. Aunque en cada nueva práctica los estudiantes hacen uso del conocimiento adquirido previamente, hay elementos de la misma que los desafían de nuevo: el encuentro con nuevos conocimientos, sustancias, técnicas, procedimientos, etcétera.

[...] más que nada necesitamos que los maestros también estén al pendiente de nosotros cuando estamos en laboratorio, porque unos maestros [...] se agarran y se van a la cafetería, desayunan, se toman su café o están acá abajo en sus cubículos. Y ya una vez a nosotros se nos proyectó el ácido clorhídrico y también a otros compañeros, y eso que estaba diluido, pero sí, unos medio se quemaron y todo, y ya el encargado de los laboratorios ya tuvo que ver [...] Se supone que para vaciar ácido sulfúrico en un vaso primero hay que echarle tantita agua [...] y era lo

que luego los maestros decían: “es que a veces lo hacen al revés”, o luego los residuos, ¿dónde los echamos?, “no, no los echen a la tarja, ¿qué no saben cómo manejarlos? A ver ¿qué es lo que hacen los ácidos?” y ya entonces entendíamos. [EMA-I9-F, BQ, 7o. sem.]

Un tema importante durante las prácticas está relacionado con las condiciones de seguridad en los laboratorios. Existe un reglamento que se da a conocer a los estudiantes desde sus primeras prácticas, los recién llegados deben aprender el modelo cultural (Lave y Wenger, 2003: 60). La aplicación de este reglamento tiende a ser más observada entre los estudiantes de los primeros semestres, entre quienes provienen de bachilleratos menos habituados al uso de aparatos y sustancias, y en los grupos donde la propensión al juego y a la “indisciplina” parece mayor.

[...] llevamos un reglamento que debemos de acatar: no debemos de comer en clase, o tomar agua, no correr... más que nada la disciplina. Porque también luego uno lleva cosas ahí cargando y que no estén jugando ¿no?, y en ese grupo sí nos han dicho, pues, si van a etiquetar o van a echar una solución, no la dejen así porque cualquiera podría pensar que es agua. Una vez alguien casi se tomaba, ingería una solución, un día casi ya se les andaba prendiendo el laboratorio, uno ya se andaba quedando ciego, entonces pues más que nada la disciplina y entender bien al maestro las indicaciones y leer bien la práctica, es lo que ahorita están haciendo también los maestros. [EMA-I9-F, BQ, 7o. sem.]

Cuando los estudiantes hablan de sus experiencias en las prácticas de laboratorio hay dos aspectos que destacan de manera particular: la forma en que está planteada la relación teoría-práctica y las condiciones para lograr un aprendizaje significativo.

La importancia que la institución otorga a la relación teoría-práctica, se reconoce, en primer lugar, en los tiempos que asigna a dichas actividades. En el Tecnológico, todas las prácticas tienen pre-establecidas las horas destinadas a la teoría y las destinadas a la práctica. Como parte de su filosofía, la institución declara que “la educación superior tecnológica se centra en la conceptualización de la teoría y la práctica, de las técnicas y su articulación con las artes y oficios y, más recientemente, con las ciencias” (TESE, 2003c:

24) Sin embargo, es en la práctica donde los estudiantes identifican la forma en que la relación está articulada, o incluso la carencia de articulación¹⁴⁴.

Hay situaciones en que la experiencia formativa del estudiante puede quedar vacía de sentido al no articular la relación teoría-práctica. El caso extremo se observa cuando, por un lado, está el profesor que se dedica a trabajar los aspectos teóricos y, por otro, el que trabaja los aspectos prácticos, sin coordinación entre sí. Para los estudiantes, la riqueza de las prácticas en laboratorio reside en comprender qué se va a hacer, cómo y para qué. Sin embargo, con frecuencia en las prácticas predomina el seguimiento de instrucciones, y se deja de lado la reflexión teórica sobre los propósitos a alcanzar y sobre los resultados obtenidos durante el proceso.

[...] a veces lo más difícil es el laboratorio, porque uno puede saber la teoría, pero después, uno llega al laboratorio y dice: “bueno, esto lo sé, cómo lo aplico [...] a veces es más difícil trabajar en un laboratorio, porque ahí tiene uno que conciliar lo que es la parte teórica con la parte práctica. Y bueno, ya ahorita es más difícil por el hecho de que ahorita han tomado la extraña táctica de que el laboratorio lo da un maestro y la teoría lo da otro [...] A veces con un maestro estamos viendo un tema y el del laboratorio dice: “A ver, apliquen esto que aprendieron” y uno dice: “bueno, pero es que no lo sabemos, no lo hemos visto”... “¡aplíquelo!, igual, vamos a intentar, y si no, bueno, pues esto se hace así”... pero ya es más automático... ya nada más: “agrégale tres gotitas y cambia de color”. Pero, bueno, cambia de color, pero ¿qué es lo que pasa para que cambie de color? Ya no está esa vinculación de la teoría y la práctica. [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

No obstante las dificultades que encuentran para dar sentido a las actividades de laboratorio, los estudiantes también reconocen el empeño de algunos profesores en generar las condiciones para que la práctica se convierta en una experiencia significativa.

¹⁴⁴ En los estudios realizados en instituciones tecnológicas, Ibarrola encuentra que a pesar de la importancia que se reconoce a la relación teoría-práctica, vista fundamentalmente a través de las horas asignadas a cada uno de estos rubros, dicha relación “puede presentar una importante ruptura en la estructura curricular: la teoría se imparte en el aula y la práctica en el taller; hay tiempos distintos para cada una de ellas, hay espacios diferentes y recursos diferentes.” Ver M. de Ibarrola, *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2006, p. 181.

[...] un maestro está aplicando una estrategia que a mí me parece bien, nos da la práctica, nos dice, bueno, tienen que llegar a este resultado, ya les enseñé en clase esto –en este caso sí es el maestro y hay soporte entre teoría y práctica–. Dice: “ahora necesito que me muestren que es cierto lo que yo les estoy diciendo, tienen que llegar a este resultado, tienen que llegar a esto, pero ahora “díganme cómo lo van a hacer”. Y entonces uno ya tiene que empezar a ocupar el ingenio. Bueno, tengo estos materiales, cómo puedo hacer para que con estos materiales pueda demostrar todo esto, y ya me voy buscando y pensando, es muy tardado, es un hecho ¿no? Pero también a veces es de ensayo y error, y bueno, en este tipo de situaciones toma tiempo, y el tiempo en el laboratorio, aquí, es algo difícil de alcanzar [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

El trabajo en el laboratorio algunas veces transcurre en espacios saturados donde la formación de equipos y la coordinación del trabajo se dificultan. El número de miembros de cada equipo no puede ser tan numeroso y el total de equipos tampoco puede sobrepasar las posibilidades de uso de los aparatos disponibles en el laboratorio. Cuando hay saturación de los espacios, los profesores dividen al grupo en dos secciones para que cada una pueda realizar las prácticas en condiciones adecuadas. El problema es que tal decisión afecta las oportunidades de formación, pues no implica que cada sección tendrá el número de horas de laboratorio previstas en el curso; por el contrario, éstas se verán reducidas a la mitad. Desde la perspectiva de los estudiantes, reducir la actividad del laboratorio en carreras donde el componente aplicado es crucial, es más que perjudicial. A esto se añade que “algunos de los aparatos ya están desgastados y otros ya no funcionan”, o que en ocasiones “no hay reactivos en el laboratorio”.

[...] a veces somos muchos. Hay clases, hay laboratorios donde somos 50 personas y ¿qué hace un maestro con 50 personas? Nada más están estorbando los alumnos, no trabajan bien, no se puede hacer todo, entonces lo que hacen es que lo dividen, pero si lo dividen, una hora a unos y una hora a otros, una semana a unos y una semana a otros, entonces yo no creo que sea lo mismo [...] También me han tocado veces en las que no existe el reactivo, o no hay el reactivo en el laboratorio, y pues ni modo, a hacerlo, a hacer el reactivo y buscar la forma, y ya en la biblioteca

estamos: “y cómo se hace este reactivo”, y ya... lo encontramos y a hacerlo, y además, es mucho, porque además de hacer el reactivo uno tiene que hacer todo lo demás [la práctica] [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

Para poder aprender hay que comprender lo que se hace a cada instante, encontrar el sentido de la actividad (Gannaway, 1978). Para los estudiantes de los primeros semestres y de semestres avanzados es importante comprender el sentido de las prácticas que realizan. Saber qué hacer, para qué y cómo, es algo que los estudiantes esperan cuando se organiza el trabajo.

[...] antes de entrar al laboratorio los maestros nos explican qué vamos a hacer y para qué vamos a hacer la práctica, qué nos tiene que dar como resultado y qué vamos a aprender de esa práctica... y nos ponemos a estudiar, llegamos, entonces antes de entrar al laboratorio ya sabemos qué es lo que vamos a hacer, qué es lo que vamos a pedir y para qué lo vamos a pedir, o sea, no nada más es entrar por entrar, es saber lo que vamos a hacer [EJO-I11-M, BQ, 3er. sem.]

No se trata de “entrar por entrar” a las prácticas, sino de volver significativo aquello que se hace. Es una búsqueda de sentido en la cual el estudiante pretende constituirse como un individuo más autónomo, con curiosidad para indagar, atento a su formación. Aunque la demanda de saber qué, para qué y cómo, puede no sorprender en el caso de las prácticas de laboratorio, su continua expresión va más allá de dicho ámbito, constituye en el fondo un cuestionamiento al sentido de la enseñanza, al énfasis en seguir instrucciones, a una visión prescriptiva del currículum. Para algunos estudiantes quizá basta con resolver en términos instrumentales las demandas de la escuela, sin embargo, hay otros para quienes es indispensable desentrañar cotidianamente el sentido de cada actividad, por sí misma y en el conjunto de conocimientos que se poseen. Para estos jóvenes las prácticas de laboratorio no son un mero trámite académico a cubrir, sino el recurso para un nuevo aprendizaje. Hay una inquietud intelectual que los mueve a preguntar y a preguntarse.

Otro elemento que se pone en juego en las prácticas, en los salones de clase, en las diversas actividades cooperativas que los estudiantes realizan, es su capacidad para cuestionar y reconocer las disposiciones y limitaciones propias y de los otros en las

actividades que realizan. Se trata de un ejercicio reflexivo en el cual han aprendido a tomar distancia para observar y observarse.

Cuando se ha preguntado a los estudiantes que registran una permanencia activa en los estudios cuál ha sido el aprendizaje obtenido durante el recorrido, la mayoría destaca el “aprendizaje sobre sí mismo” (Terenzini et al., 1994:68), el haber aprendido a “volverse autónomo” (Coulon 1997, Erlich 1998), el “descubrirse a sí mismo” (Dubet, 2005). Hablan del reconocimiento de sus fuentes personales de fortaleza, de sus limitaciones, de sus habilidades para sobrevivir mediante la administración del tiempo, la calidad del esfuerzo, el establecimiento de propósitos y la autodisciplina.

De manera especial destacan las responsabilidades asumidas sobre su propio bienestar académico. Son estudiantes que toman a cargo su formación y que han aprendido a generar capacidades de auto-aprendizaje, reflexividad y autonomía. Entre los aprendizajes que los estudiantes destacan en las entrevistas, podemos mencionar: el haber “aprendido a aprender” en las diversas actividades; “el aprender también de los errores”, de los propios y de los errores de los demás, porque, señalan, “no se vive lo suficiente para cometerlos todos”; haber aprendido a participar, comunicarse, colaborar, trabajar en equipo, resolver problemas; haber aprendido a comprometerse más allá de lo instrumental; haber aprendido a preguntarse por el sentido de lo que se hace, a ponerse en el lugar del otro. Algunos estudiantes más fuertemente involucrados en un proyecto intelectual, destacan de manera especial algunos dilemas de carácter ético que surgen en la actividad y se resumen en la frase: “evitar hacer como si”. Para dichos estudiantes el valor de los estudios está en el aprendizaje y no tanto en la aprobación *per se* de los cursos, aún cuando ésta constituye el objeto visible de la gestión curricular y la forma legítima de validación académica de lo que “saben.”

Por otra parte, los estudiantes también son capaces de desplazar la mirada para reflexionar sobre el papel de sus profesores. En este ejercicio, destacan diversos rasgos de lo que consideran es el perfil de un buen maestro: es aquél que comprende, que conoce bien

los contenidos que imparte, que sabe ponerse en el lugar de los alumnos, que sabe cómo entusiasmarlos, que sabe compartir con ellos sus conocimientos, que contribuye a anclar el conocimiento, a volverlo significativo.

[...] yo creo que ser maestro es uno de los trabajos más difíciles que pueda haber, porque uno necesita comprenderlo a la perfección, saberlo bien, y después de eso, saber ponerse en el lugar del alumno, y poder, y poder explicar de una manera que él lo entienda, de una manera que le dé aplicación, como le llaman, el aprendizaje significativo, esto que estoy aprendiendo ¿de qué me va a servir?, voy a llegar, voy a ponerlo en un examen, lo voy a entregar, me van a dar mi calificación y lo habré olvidado después [...] el verdadero maestro es el que dice... el que sabe anclarlo, el que sabe hallarle esa utilidad. Hay muchos maestros que dicen: “bueno, este experimento ¿para qué nos va a servir?” todo el mundo ¿para qué nos va a servir? Y nos preguntamos, y estamos buscando, buscando, buscando, bueno, son aplicaciones, pues no, estamos gastando horas de laboratorio en algo que no nos va a servir, y le preguntamos al maestro ¿para qué funciona esto? Y dice: “no sé, invéstiguenlo”, a veces da la impresión de que él también quiere saber ¿no? [EJA-I5-M, BQ, 3er. sem.]

Woods (1998:80) recupera lo planteado por Hargreaves, quien describe a la buena enseñanza como algo que no se encuentra solamente enraizado en el conocimiento, en las capacidades y la competencia, sino también en la pasión, el reto, la creatividad y el gozo.

Lo que hace al rol de estudiante, señala Bourdieu (2004:84) es estudiar, y estudiar “no es crear sino crearse”, “no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir”. Es mediante la socialización en diversos planos que el estudiante va conquistando el camino hacia el conocimiento y la autonomía.

Stenhouse recurre a esta interesante analogía sobre el juego de ajedrez y el proceso de aprendizaje que es ilustrativo del proceso recorrido por quienes lograron permanecer en los estudios y avanzar hacia la conquista de su autonomía: “El ajedrez puede considerarse como un sencillo modelo de una disciplina de conocimiento sobre un mundo simplificado de piezas y cuadros. Para comenzar a jugar son necesarias algunas informaciones sencillas: debemos conocer los movimientos básicos. Esto puede ser tratado mediante objetivos. Las

vías de salida son más difíciles. Un aprendiz necesita primeramente ver su utilidad y comprender luego los principios sobre los que se basa cada una. Necesita explorarlas, según despiertan su interés [...] la mayor parte del tiempo no podemos decirle al principiante, exactamente, lo que debe hacer. Podemos advertirle sobre los principios del juego, le podemos ayudar a analizar sus éxitos y sus fallos, así como las jugadas de los demás. Pero debe moverse autónomamente y actuar bajo su propia dirección, si quiere aprender” (Stenhouse, 1991: 68)

Capítulo 7

Ante el horizonte del egreso y el ejercicio de la profesión

Casi todo el mundo ha tenido ocasión de mirar hacia sus años de escuela y de preguntarse qué ha sido del conocimiento que se suponía haber acumulado durante sus años de escolaridad...

John Dewey

Hacia el final de la carrera, los estudiantes han acumulado diversas experiencias y aprendizajes en la relación cotidiana que han sostenido en la institución, con sus pares, maestros y con los contenidos de la carrera. Han avanzado en el proceso de construirse, de desarrollar una mayor independencia y sentido de autonomía. El tiempo de terminación de los estudios está cercano. Para la mayoría, esta parte del trayecto representa el final de su condición de estudiantes y, también, de un modo de vida. El mundo juvenil va siendo desplazado gradualmente por la entrada a la vida adulta. Entre el primero y los últimos semestres, ha aumentado la proporción de estudiantes que trabaja (25 a 27%), con trabajo permanente (42.3 a 53.2%), que se ha casado (3.8 a 7.4%) y que vive en pareja (3.2 a 6.9%).

En este último tramo del trayecto formativo, la reflexión de los estudiantes sobre el valor del conocimiento adquirido se expresa con mayor énfasis. Las representaciones sobre las demandas del mercado laboral y sobre los propios conocimientos, habilidades y disposiciones, constituyen el foco de atención en los últimos semestres. En sus diálogos, los estudiantes revelan las constantes evaluaciones que hacen sobre lo que consideran serán sus posibilidades de inserción profesional. En el caso de quienes trabajan, una pregunta latente

es si la certificación les servirá para obtener mejores condiciones en el trabajo o un mejor empleo en otro sitio.

Para la mayoría, los últimos semestres constituyen el final de un recorrido de esfuerzos sostenidos hacia el logro de una meta: egresar de la carrera. Son pocos los que expresan el deseo de continuar hacia el posgrado.

De los nueve semestres contemplados en los planes de estudio¹⁴⁵, del sexto al octavo concentran las asignaturas de las áreas de especialización, por lo general dos por carrera. El noveno semestre está dedicado a las residencias profesionales, las cuales son de carácter obligatorio. Para que un estudiante pueda ser considerado egresado, debe acreditar el total de asignaturas del plan de estudios, incluida la residencia profesional. Para la obtención del grado debe cubrir alguna de las opciones de titulación y haber realizado el servicio social¹⁴⁶.

El fenómeno de abandono y rezago todavía está presente en los últimos semestres de la carrera, aunque su magnitud es menor. Los estudiantes que están en esta situación buscan acreditar las asignaturas pendientes para poder iniciar su residencia profesional.

En opinión de algunos entrevistados, son muchos los egresados y pocos los que se titulan. De acuerdo con documentos oficiales, hasta agosto del 2001 habían 1,775 egresados, de los cuales, 930 (52.3%) habían obtenido su título profesional (TESE 2003c: 42). Como se observa, se trata de cifras históricas que ilustran la relación entre egreso y titulación.

¹⁴⁵ La estructura de los planes de estudio está conformada por las siguientes áreas: a) Ciencias básicas; b) Formación humanística y social; c) Formación tecnológica específica de cada carrera; d) Especialidades orientadas a los sectores industrial, empresarial y de servicios, y e) Servicio social y residencias profesionales. TESE, *Plan de Desarrollo 2001-2006*.

¹⁴⁶ En el Reglamento de Servicio Social, se contempla un total de 480 horas de servicio social, en seis meses como mínimo. El requisito para su realización es haber cubierto el 70% del plan de estudios. Actualmente lo pueden realizar quienes hayan cubierto el 50% del mismo.

Aun cuando se desconocen los datos por generación, históricamente el egreso y la titulación han atraído la atención de las instituciones de educación superior. En el Tecnológico se ha buscado incrementar la cifra de titulados mediante una amplia gama de opciones de titulación. Diez en total a partir de 2003¹⁴⁷. Tres han sido las opciones más utilizadas desde su introducción. La primera, elegida casi por la mitad de los estudiantes, es la opción de “créditos adicionales de especialización”. Se trata de cursos que los estudiantes toman a partir del noveno semestre y en los cuales se pide ocho de calificación y 100% de asistencias. Después de acreditar estos cursos, sólo resta efectuar los trámites administrativos para la titulación. Las otras dos opciones son: “memorias de residencias profesionales” y “proyectos de investigación”. En algunas carreras, el orden de estas últimas se invierte, sin modificar el peso de las tres opciones mencionadas en el conjunto.

Las residencias profesionales

La residencia profesional constituye el dispositivo institucional mediante el cual se busca complementar la formación de los estudiantes con experiencias en el campo laboral. Se trata de estancias que el estudiante realiza durante un semestre en empresas o instituciones, públicas o privadas. Previamente los estudiantes han realizado diversas visitas a empresas a lo largo de su carrera¹⁴⁸. Durante la residencia profesional se espera que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos o desarrolle un proyecto “acorde con las necesidades de la empresa” donde realiza la estancia. De acuerdo con la institución, el propósito es que

¹⁴⁷ Las opciones de titulación son: I. Tesis Profesional; II. Proyecto de Investigación; III. Seminario de Titulación; IV. Posgrado; V. Promedio General Sobresaliente; VI. Créditos Adicionales de Especialización; VII. Experiencia Profesional; VIII. Examen de Conocimientos por Áreas; IX. Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), y X. Memoria de Residencia. Ver Artículo 4 del *Reglamento de Titulación*, 10 de junio de 2003.

¹⁴⁸ Dependiendo de la carrera, los lugares visitados son: Industrias Vinícolas Pedro Domecq, Colegio de Contadores Públicos de México, Cámara de Diputados, Bayer de México, Bolsa de Valores, Banamex, Cervecería del Trópico, Grupo Modelo, Yakult, Lala, Sociedad Cooperativa de Trabajadores de Pascual, Kellogs, Estación Terrena de Tulancingo, Central Termoeléctrica del Valle de México, Central Nucleoeléctrica de Laguna Verde, Jabones La Corona, Beneficiadora e Industrializadora S.A. de C.V. (BEISA), entre otras. En 2006-2007, alumnos y profesores de la División de Ingeniería Mecatrónica e Industrial, realizaron una visita a Envirotronics, compañía ubicada en Michigan, EUA.

aprenda a involucrarse en los procesos de diagnóstico y solución de problemas, que aprenda a identificar en la práctica situaciones relacionadas con el ejercicio de la profesión. Se pretende que el trabajo a realizar se establezca “en función del perfil de egreso definido en los planes y programas de estudio”¹⁴⁹. La idea de la residencia profesional es ser un puente entre la formación y el ejercicio profesional. En los hechos, las residencias abarcan un amplio abanico de actividades.

El proceso de vinculación escuela-empresa, con todo y ser una política que el sistema educativo ha buscado promover y fortalecer desde hace tiempo, sus alcances aún parecen limitados, además de presentar múltiples aristas. A diferencia de la diversidad de lugares en los que se realizan las visitas, el abanico de opciones para llevar a cabo las residencias profesionales es reducido. Las empresas que apoyan a la institución en el trabajo de residencias son: Jabón la Corona S.A. de C.V., Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México, Iusacell, Costemaller y Asociados, Laboratorios Grisi, PEMEX, JUMEX, PROFECO y el sector bancario. (TESE 2007: 14)

La ubicación de los lugares para hacer las residencias, con frecuencia responde a gestiones de carácter personal establecidas por los profesores o el personal de la propia institución. A pesar de la dedicación puesta en su construcción, son vínculos que presentan dificultades para sostenerse en el tiempo.

En otras ocasiones, según comentarios de los entrevistados, la posibilidad de hacer la residencia profesional descansa en la iniciativa de los propios involucrados, en su capacidad para ubicar a las empresas, organismos o industrias en las que, desde su percepción, es adecuado o posible llevarla a cabo. Hay estudiantes que tienen una idea clara del tipo de actividad a desarrollar y que buscan ellos mismos los contactos: “quiero ir a esta empresa”, “aquí hacen esto que me interesa”. En algunas carreras se reconoce que los

¹⁴⁹ TESE, Reglamento de Residencias Profesionales. 10 de junio de 2003. Con este reglamento, quedan derogados los “Lineamientos Generales para la acreditación de Prácticas Profesionales”, que fue la figura legal que precedió a la de Residencias. Las residencias profesionales actualmente están a cargo de las Divisiones Académicas.

estudiantes “son bastante activos y ellos mismos van buscando las posibilidades”. En otros casos, la ubicación es un tanto fortuita, obedece al hecho de contar con algún contacto.

Según el perfil de las carreras, la búsqueda de opciones para las residencias profesionales puede ser relativamente sencilla o presentar cierta complejidad. En Informática y Contabilidad, por ejemplo, los estudiantes tienen un amplio abanico de opciones para realizar sus residencias: bancos, oficinas de gobierno, industrias y empresas, grandes y pequeñas. No es el caso de las demás carreras, donde las prácticas demandan la existencia de ciertos procesos e infraestructuras especializadas.¹⁵⁰

La otra cara de la vinculación es el interés que suscita en las empresas, no todas están interesadas en las estancias de los estudiantes. Si bien la institución educativa define objetivos a alcanzar mediante la residencia, el que los mismos se logren está sujeto al “tipo de empresas a las que se pueda tener el acceso”, al interés que muestren en establecer o afianzar los vínculos con la institución educativa.

El camino que se sigue no es sencillo. Cuando se pretende, por ejemplo, realizar una residencia orientada hacia ciertos procesos, primero se busca por internet qué empresas los realizan. Se parte de la información que las propias empresas despliegan por medios electrónicos. Una vez que éstas han sido ubicadas, se hace una indagación más detallada en la que se busca confirmar si efectivamente se dedican a tales procesos. En ocasiones, la mayor parte de las empresas identificadas en el rastreo inicial, en realidad se dedican a la distribución y venta del producto, no a su elaboración, que es donde se ve el potencial de la estancia para los estudiantes. Esto reduce considerablemente el número de opciones disponibles. La siguiente etapa es que una vez que se han identificado las empresas que reúnen los requisitos, se inician las gestiones para el acceso. El curso de las mismas depende del interés que las empresas tengan en incorporar a los estudiantes.

¹⁵⁰ En el Programa de Desarrollo Institucional 2001-2006 se señala que “un total de 388 alumnos han acreditado sus residencias profesionales”. De acuerdo con las cifras desagregadas: “164 corresponden a

Hualde (2001:104-106), quien ha estudiado la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador en la frontera norte de México, señala que “en la práctica de la articulación no sólo cuentan las preferencias o los criterios de los establecimientos escolares, sino también las preferencias del propio sector productivo”. Un tema central es que no todas las plantas se muestran interesadas en la articulación, algunas “confían más en sus propios sistemas de entrenamiento y capacitación que en los perfiles que les ofrece el sistema educativo”, otras “prefieren utilizar a su personal en la actividad productiva cotidiana”, y no les interesa crear “estructuras de articulación cuya utilidad inmediata no se ve clara”. Además, en la vinculación entran en tensión dos lógicas: “en el sistema educativo, la vinculación se propone como una labor de la escuela”, mientras que, “en el sistema productivo ‘la política’ de articulación responde a la estrategia corporativa de la planta.”

Para Hualde, la articulación obedece a procesos de negociación que surgen de la compatibilidad que pueda darse entre las especialidades que ofrecen los centros educativos y las características productivas de las plantas. También incide en este proceso el tamaño de las plantas productivas y su proximidad física respecto de los centros educativos.

Con todas las ambigüedades, contradicciones y tensiones que se generan alrededor de las residencias profesionales, ese momento de la formación es muy importante. Es una etapa de transición en la que “se da la conversión de los egresados en actores laborales a partir de la interrelación de sus propias estrategias individuales y colectivas, las políticas de reclutamiento de las plantas, las políticas de vinculación de las escuelas y los rasgos del mercado de trabajo local”. (Idem., p. 175)

Con la residencia se tienden puentes entre la escuela y el mundo del trabajo. "Esta participación permite al pasante comparar lo que aprendió en la clase o los laboratorios, con las realidades del lugar de trabajo, donde el ritmo es diferente" (Moura 2002:167).

alumnos de Ingeniería en Sistemas Computacionales, 116 de Licenciatura en Informática y 108 de Licenciatura en Contaduría.” Faltarían los registros de las demás carreras.

Las tareas que se asignan a los estudiantes durante las residencias son variadas, igual que los aprendizajes que derivan de estas experiencias. Hay de todo. En las entrevistas, hay estudiantes para quienes las estancias en empresas o industrias han representado la posibilidad de complementar la formación recibida, han sido experiencias formativas, e incluso han constituido una vía para obtener un empleo. Otros en cambio, destacan las tensiones que experimentaron entre lo aprendido en la institución y las demandas en el campo profesional, cuyas características no siempre convergen. “En las profesiones no sólo es importante la formación académica sino también las tareas que ejercen los profesionales en su puesto de trabajo.” (Hualde 2001:60) Por otra parte, aunque habitualmente “se sostiene que el aprendizaje en el trabajo constituye una parte de la formación, complementaria a las etapas de educación formal y formación profesional”, siempre queda abierta la pregunta de ¿Cuán “formativos” son estos modos de inserción en el trabajo? (Jacinto 2002: 84)

Vida adulta, profesión y mercado laboral

Las principales preocupaciones de los estudiantes próximos a terminar están directamente relacionadas con las condiciones que tendrán para insertarse en el mercado profesional. Una buena parte de las conversaciones gira en torno a las representaciones construidas sobre las propias capacidades y conocimientos en relación con las demandas que perciben en el mercado profesional.

La mayoría son estudiantes que no han tenido la oportunidad de adentrarse en la construcción social de la profesión, en el proceso de ir articulando los conocimientos adquiridos y las tareas exigidas en el trabajo. Un comentario extendido es que las ofertas de trabajo en el mercado profesional exigen una experiencia que no tienen, salvo algunas excepciones: “estamos pensando en qué vamos a hacer mañana si realmente no sabemos nada.”

[...] sé que cuando yo salgo a la fuente laboral, ya cuando salgo a trabajar me piden experiencia, me piden muchas cosas las cuales no obtengo en la carrera. [EED-G2-M, LI, 9o. sem.]

Las reflexiones sobre las demandas en el mercado profesional conducen a los estudiantes a hacer balances sobre los conocimientos, habilidades y disposiciones que consideran han logrado construir y sobre las carencias que identifican en determinadas áreas.

[...] qué aprendo y qué demanda la empresa, ya sea privada o de gobierno [...] Cuando veo o entro a las páginas de trabajo, quiero ver qué perfil se busca, qué preparación se pide. Es muy distinto a lo que es el plan de estudio de una licenciatura en informática, se ven herramientas... en algunos, herramientas que podrían ser obsoletas, como son manejadores de bases de datos en cuanto a la carrera se refiere, muy viejos, pero que siguen funcionando. En los bancos, por ejemplo, hay infraestructura que se sigue ocupando, que es muy... muy obsoleta, mas sin embargo, se solicitan expertos y no los hay, ¿por qué? [...] los planes de estudio son muy nuevos para esas tecnologías, ya no se usan. Desde otro punto de vista, [aquí] se ven cosas que en el mercado, en lo que es la empresa privada especialmente, ya son muy obsoletas [...] Un ejemplo: aquí nos enseñan a programar en “C”; aunque es la base de la programación, en el mercado están programando en Java, están programando en punto net. Bueno, en esta institución ya se están [ofreciendo esas herramientas], pero hace unos semestres no se veían. [En nuestro] grupo no se tomaron esas herramientas, [...] muchos de nosotros no sabemos programar en una herramienta que está demandando el mercado. Cómo un licenciado en informática, ya titulado, va a llegar a pedir trabajo y va a decir: “oye, yo sé programar en Visual Basic CC, y a lo mejor sé Java. Pero [le pueden decir]: “oye, sabes qué, yo necesito DB2, necesito punto net y necesito otras tecnologías que ni siquiera [...] y aparte te piden experiencia, y entonces, ¿qué hago? [...] nosotros no tuvimos esa preparación. En la modificación que hubo al plan de estudios en la licenciatura, integra lo que es inglés, lo que es la programación ya con nuevos lenguajes, de nueva generación, y lo que es desarrollo sustentable para la cuestión del ambiente... eso es bueno, pero también necesitábamos... igual como nosotros ya estábamos de salida, pues ya eso es bueno, viene para las nuevas generaciones, pero en el caso de nosotros tendríamos

que hacer un esfuerzo extra, tendríamos que pagar un curso anexo para aprender otra tecnología y para aprender... un curso de redes, no sé... [EED-G2-M, LI, 9o. sem.]

De acuerdo con el comentario, el estudiante tendría que conocer diversas herramientas, que varían según los mercados y que expresan las tensiones entre los usos tecnológicos tradicionales y modernos. Por un lado, se ubican sectores del mercado profesional que demandan el conocimiento de herramientas que son obsoletas desde el punto de vista del avance tecnológico, y que, por lo mismo, no forman parte de los procesos de formación, pero cuyo aprendizaje no puede ser del todo desdeñado en tanto representan una opción profesional para muchos egresados. En el otro extremo se ubican sectores modernos, grandes empresas e industrias, que demandan el conocimiento de herramientas modernas que sólo las nuevas generaciones empiezan a conocer por la vía curricular.

Frente a este panorama, los estudiantes se preguntan cuáles son los conocimientos necesarios para su incorporación al mercado profesional. No hay una respuesta única. Los mercados profesionales, dependiendo del sector que se trate, así como de su tamaño y del grado de incorporación de tecnologías, demandan conocimientos y habilidades diferentes que difícilmente podrían ser previstas y atendidas en su totalidad por la institución educativa.

Desde la perspectiva de los estudiantes, “el conocimiento se adquiere con la práctica”, las escuelas sólo “dan las bases mínimas”¹⁵¹; de manera parecida a lo que sucede en una parte de las prácticas de laboratorio, la teoría y sus posibles aplicaciones son concebidos como dos momentos. “En la concepción de los profesores como en la de los estudiantes prevalece una idea secuencial acerca de la forma de aprender. La escuela es el lugar donde se aprenden los principios, las bases teóricas y el trabajo es el lugar donde dichos conocimientos se aplican.” (Hualde, op. cit.:131)

¹⁵¹ Esto se relaciona con lo que ha encontrado A. Castañeda en la investigación que realizó sobre las trayectorias de profesores en educación básica: “la experiencia resulta, para la mayoría, de la escolarización y

Pero no sólo es la idea secuencial sobre el aprendizaje la que está presente, también es la fuerza con la que se expresa el avance tecnológico. Su ritmo es tan acelerado que, más allá de las críticas que los estudiantes hacen sobre los contenidos curriculares y los procesos de enseñanza, una vez que están afuera, en el ejercicio profesional, se impone la necesidad de actualización permanente, sin importar de qué institución provengan. El reto que la mayoría reconoce es el de “avanzar con el ritmo de la tecnología”.

[...] la carrera de informática es muy dinámica, a mí lo que me encanta de la carrera es que uno tiene que estar aprendiendo diario algo nuevo, diario, y si hoy sale una tecnología, en dos años va a ser obsoleta, y voy a tener que aventarme a hacer la otra tecnología, con un curso, preguntando, con un libro, con un tutorial del internet, con muchas cosas, mucha gente no valora o no alcanza a ver que todos estamos igual, o sea, la carrera, los de la UNAM están igual, los del Poli están igual, o sea, la tecnología avanza y no por ser de la UNAM ahora yo lo voy a saber todo y la tecnología que viene ya la sé porque soy de la UNAM o porque soy del Politécnico, eso no es cierto, entonces, el compromiso del ser informático, independientemente del lugar donde se esté es avanzar con el ritmo de la tecnología que es muy rápido, es algo de lo bonito de la carrera ... [ERO-G2-M, LI, 9o. sem.]

Frente a este acelerado avance del conocimiento y de las tecnologías, los procesos de formación enfrentan serios desafíos para no quedarse atrás respecto de las demandas en el mercado profesional moderno. Sin embargo, hay otro tipo de retos que tienen que ver con la forma en que los estudiantes asumen sus posibilidades de inserción en dicho mercado. Uno de estos aspectos apunta hacia la autoimagen del individuo. Hay un tema poco considerado en las actividades curriculares y extracurriculares que guarda relación con la autoestima. Frente a una respuesta como la siguiente: "lo que sea su voluntad", que da un joven a quien le pregunta cuánto quiere ganar en un empleo que desea obtener, Hualde (p. cit.:179) observa que en el plan de estudios — él analiza el de ingeniería— “no existe nada encaminado a la formación mental del individuo”, al trabajo de la imagen que

de la manera en que han aprendido en la escuela [...] primero como alumnos y después como profesores” Castañeda Salgado, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de*

los estudiantes tienen de sí mismos como futuros profesionistas. La observación destaca la importancia de generar un *habitus* que permita atender aspectos en apariencia menores, como saber cómo presentarse, cómo escribir un currículum, cómo ir vestido a una entrevista, etcétera, que en algunos casos pueden incidir en las decisiones sobre un empleo.

Otro aspecto se relaciona con la concepción que el estudiante tiene sobre el perfil profesional de la carrera. Algunos asumen que el tipo de actividades que van a desempeñar en el mercado profesional se limita a actividades como técnicas. La idea que tienen del ejercicio profesional se muestra aún vaga y en algunos casos asociada simplemente a la obtención de un empleo.

[...] la gente que está entrando nueva, es mucha gente que tampoco sabe a lo que está entrando, la gente no sabe en realidad qué es la carrera de informática, la carrera de informática ya no es el que arregla las computadoras, no es el que a lo mejor sabe algunas cosas de programación, la carrera es una carrera integral, o sea, es una carrera en la que se pueden resolver muchos problemas a través de la informática, a través de las herramientas que da la informática, y los jóvenes que están ahorita no han entendido que eso es la carrera, o sea, quieren encontrar aquí el ser gente de soporte técnico y no es, si quieres estudiar soporte técnico se puede estudiar en seis meses o en tres meses en la institución, y la carrera aquí es integral, o sea, es una formación integral, entonces, mucha gente encasilla la carrera con cosas muy triviales, que se tiene que aprender es cierto, pero que no deben de frustrarse porque salen de la carrera y no saben esas cosas, muchas de las cosas se aprenden en la práctica [...] aquí en la escuela no se les va a dar todo, es más, creo que no se les va a dar nada, que la mayoría de lo que van a hacer cuando salgan de la carrera es de voluntad propia [...] para que a la hora que salgan o salgamos, no estemos frustrados porque no aprendimos nada [...] [ERO-G2-M, LI, 9o. sem.]

En la investigación se ha encontrado que para algunos estudiantes de formaciones tecnológicas cortas, "el aspecto utilitarista de los diplomas predomina sobre el aspecto "vocacional" (Erlich, 1998:106). Son alumnos que conciben sus estudios como un pasaporte para el empleo, aun cuando no tengan idea precisa del tipo de empleo que

esperan ejercer". Esta situación pareciera estar también presente en algunos estudiantes de nivel superior, cuya expectativa consiste en obtener, por la vía del certificado, un mejor empleo, sin mucha consideración respecto de si tiene o no relación con el campo de estudio y con el nivel de preparación. Son estudiantes para los cuales la conciencia sobre el fenómeno de desempleo y de fuerte competencia en el mercado profesional se expresan con más fuerza.

Cuando Hualde estudia las características de inserción de los egresados de instituciones tecnológicas en la industria maquiladora, encuentra que es la versatilidad de funciones lo que mejor describe las actividades de los ingenieros industriales: "en un mismo día un ingeniero puede acometer funciones muy diversas que no son fácilmente encuadrables ni en una especialidad definida académicamente ni en un departamento definido empresarialmente" (Op.cit., pp. 133, 151). El trabajo de muchos de los ingenieros consiste en actuar en las interfases de las disciplinas y de los departamentos. Es una lógica en la cual lo que demanda el mercado son capacidades para funciones específicas y no una profesión.

La versatilidad es posible precisamente porque la tendencia en algunas instituciones es hacia la generación de perfiles más amplios, características personales más complejas y definiciones asociadas a "campos ocupacionales" y no a puestos de trabajo. En contraste, las tareas del técnico tienden a estar más definidas, son tareas de ejecución, aunque en ocasiones abarcan también responsabilidades de coordinación.

Pero la versatilidad también proviene de la práctica en las empresas, de las formas en que organizan la producción y el trabajo, de la flexibilidad que las caracteriza. Hay empresas con perfiles altamente especificados donde lo que hace un ingeniero en sistemas computacionales, se distingue claramente de lo que hacen los de otras carreras. En cambio, hay empresas, por lo general de menor tamaño, donde un ingeniero industrial o de sistemas abarca diversas actividades, las tareas son relativizadas, las funciones suavizadas y los perfiles ampliados.

Esto también tiene que ver con un elemento que caracteriza actualmente la relación de los jóvenes con el mercado de empleo: “la precariedad de sus inserciones laborales” (Jacinto 2002: 79ss). De acuerdo con este fenómeno, “los jóvenes acceden a experiencias laborales de baja calidad, de poca calificación, de estabilidad variable y de derechos laborales escasos”. Son condiciones en las que “no se encuentran reconocidos por la actividad que realizan, ni establecen vínculos de identificación colectiva con sus pares en el trabajo. El interés por el mundo laboral está relacionado con las posibilidades de acceso al mundo del consumo.”

Esta situación del mercado de empleo ha llevado, en el caso del tecnológico, a introducir nuevos elementos en las perspectivas de la vinculación. En algunas asignaturas se trabaja en la generación de proyectos de creación de empresas. En comentarios de los estudiantes, la institución trata de impulsar una “filosofía de ser emprendedor”¹⁵².

[...] lo que nos están manejando ahorita es: "crea proyectos", hay que hacer empresas y vendérselas a todo el grupo [que representa en este ejercicio académico el público al que iría dirigido su proyecto] o sea, crear empresas, pero dentro de objetivos reales [...] De hecho la materia es sobre eso, quiero una empresa así y así, tienes tanto capital, y ustedes vean cuánto les cobran de esto, cómprense un edificio y preséntenme sus planos, puras cosas reales ya, cosas que sí nos sirven mucho, cosas que no había contemplado para la empresa, me dicen, le falta esto y esto....y haber, pónselo, y eso es lo que nos ayuda muchísimo... [EPA-C2-M, SC, 3er. sem.]

¹⁵² El TESE impulsa la Incubadora de Empresas de Base Tecnológica (IEBT). Todo el proceso de incubación es financiado por los gobiernos Federal y Estatal, y también por el TESE. Entre los requisitos para ingresar se señalan: “Ser emprendedor”, “tener deseos y aptitudes para formar tu propia empresa”, que el proyecto cumpla con al menos una de las siguientes características: que “brinde respuesta a una necesidad reconocida”; “que sea susceptible de registro de marca o patente”; “que proponga una innovación tecnológica (producto o servicio)”; que tenga identificado un mercado potencial y que muestre un “compromiso para terminar el proyecto.” Ver <http://tese.edu.mx>

Este proyecto de formar a estudiantes como gente emprendedora está asociado a políticas de promoción del empleo, de apoyo a la creación y fortalecimiento de las pequeñas y medianas empresas (PyMEs)¹⁵³

Mi punto de vista es que a mí me gusta crear oportunidades más que esperar por ellas, me gusta mucho ser emprendedor, se me facilita mucho. En ese lado, creo que mejor le voy a dar por ahí [...] hay muchos a los que les gusta que los manden, que están pensando: “voy a trabajar aquí, voy a hacer así” [EPA-C2-M, SC, 3er. sem.]

El involucramiento de los estudiantes en “micro-emprendimientos” o “proyectos de desarrollo local”, de acuerdo con diversos estudios (Jacinto, 2002: 78), permite “hacer de la escuela un ámbito más cercano a las expectativas de los jóvenes, en algunos casos introduciendo espacios participativos y actividades que le dan un “sentido” al aprendizaje desde la perspectiva del propio joven, son actividades que le permiten empezar a poner en práctica lo estudiado, desde los primeros tiempos de su formación, no hasta la residencia profesional y no en una única lógica de inserción en empresas. Habría que investigar cuáles son los resultados de tales actividades.

De acuerdo con la institución, el perfil de egreso abarca una amplia gama de conocimientos, habilidades y disposiciones:

Los perfiles de los egresados del TESE, se basan en su misión y visión, así como en los contenidos de los programas de estudio, estos perfiles deberán corresponder al de un profesionalista emprendedor, creativo y competitivo; con mentalidad hacia la productividad y competitividad; clara concepción y práctica de la calidad; con una conciencia crítica de su función social y económica; con capacidad de interpretar la información; con bases sólidas de teoría y práctica; que conozca y aplique el método como puente entre la teoría y la aplicación de la misma; que domine por lo menos una segunda lengua; que tenga conocimientos sobre la administración; que sea promotor de la innovación tecnológica; con facilidad para relacionarse; que se exprese bien en forma oral y escrita; que domine y respete las reglas de seguridad e higiene y sea conocedor y responsable de su ambiente; que sepa trabajar en equipo; que conserve y

¹⁵³ Actualmente micro, pequeñas y medianas empresas (MiPyMEs).

acreciente los valores nacionales y universales, y que al término de sus estudios tenga una experiencia inicial en su profesión. [TESE, Plan de Desarrollo 2001-2006]

El fantasma del desempleo y la subocupación

Para los estudiantes próximos a egresar, las preocupaciones giran en torno a las ventajas y desventajas que tendrán en un mercado profesional que identifican como altamente competitivo, en relación con los más jóvenes, los mejor preparados, los hombres en determinadas opciones laborales, entre otros aspectos.

Si bien desde la perspectiva de los estudiantes la escuela contribuye aportando los conocimientos básicos y es la experiencia profesional la que va afianzando la especialidad de los sujetos, la continua evaluación que ellos hacen sobre lo aprendido está en relación directa con sus preocupaciones sobre las opciones que vislumbran para sí en el mercado profesional y la necesidad de asegurar condiciones de vida al egreso.

En los últimos semestres de la carrera, los estudiantes buscan conciliar los estudios con las primeras experiencias de la vida profesional, la vida independiente y la vida en pareja. Es una etapa de transición en la cual una preocupación central es poseer los conocimientos, habilidades y disposiciones que se demandan en el mercado profesional para poder asegurar un empleo: “Puedo buscar un trabajo, pero me van a decir “¡Ah! ¿No sabes de esto?, entonces, no te puedo dar el trabajo” [...] ¿de qué voy a vivir entonces?”

El fantasma del desempleo es algo que agobia constantemente a los futuros egresados. Por las largas filas de solicitantes en las ferias de promoción del empleo que anualmente se llevan a cabo en Ecatepec, saben que el futuro ejercicio profesional no está para nada asegurado. Esto lleva a los futuros egresados a reflexionar sobre los distintos factores que pesan en sus posibilidades de acceso al mercado profesional. En sus

representaciones, además de la experiencia previa que se establece como requisito para la mayoría de los empleos, incorporan otros elementos, uno de ellos, la edad.

[...] tenía 18 años, 19, dejé de estudiar 4, 5 años, y la verdad pues no me importaba mucho en ese momento. Cuando entré aquí, mi meta [...] era terminar la carrera. Al principio sí se me hizo muy difícil [...] me encontré aquí en el grupo con gente joven, como X, que está joven. Yo decía: “yo tengo 25 años, ella 21 ó 20 ó 19, ... si termino mi carrera, yo la voy a terminar hasta los 29, casi los 30 años [...] ella cuando la termine, la va a terminar a los 24, 23 [...] Terminando la carrera todavía va a ser un trabajo extra el competir contra esos jóvenes que para las empresas van a tener un mayor beneficio [...] van a poder planearles su carrera, mandarlos a cursos, en fin, varias cosas, que con una persona mayor, como somos varios de nosotros, ya no.

Para estos estudiantes la edad es una desventaja adicional que suman a las que han acumulado en el trayecto: interrupciones de los estudios, rezago, repetición, etc. Cuando comparan su situación con la de otros señalan: “hay compañeros que están en su tiempo, en edad y en todo”

Pero sean menos o más jóvenes, la moratoria como estudiantes termina y todos están más atentos a sus posibilidades futuras. En sus reflexiones sobre lo aprendido, separan el aprendizaje relacionado con el conocimiento, del aprendizaje relacionado con la convivencia. Mediante esta separación y los balances que hacen en cada caso, abordan dos planos de identidad: el construido con la institución y el construido con los pares.

Reflexiones finales

En este trabajo se han mostrado diferentes elementos de las experiencias que los estudiantes construyen en su tránsito por la educación superior. En dicho recorrido, se observa que el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes transcurre en medio de un complejo proceso de socialización en el que tienen lugar múltiples transiciones y aprendizajes, cuya significación cambia en el tiempo.

Hay preguntas que han estado presentes todo el tiempo y se expresan de muy diversas maneras, también por los interlocutores con los que ha sido posible dialogar: ¿Quiénes son los estudiantes que logran permanecer? ¿De qué depende que logren su permanencia? ¿Cómo se integran al orden institucional? ¿Cómo se construye la experiencia subjetiva que los ancla en la institución? Estas preguntas expresan desde diferentes perspectivas la necesidad de aproximarse a la comprensión de un asunto complejo y central: los procesos de construcción de experiencia que contribuyen al logro académico de los estudiantes y a una retención académica efectiva o de calidad.

Hace tiempo Vincent Tinto señalaba que a pesar de que había cierta conciencia sobre determinados cursos de acción que en apariencia mostraban ser adecuados para evitar que los estudiantes abandonaran los estudios, su puesta en práctica mostraba que un mismo curso de acción generaba respuestas diferentes en distinto tipo de instituciones y en distinto tipo de estudiantes.

Aunque no especifica cuáles son estos cursos de acción, por las referencias que incorpora, se trata de la investigación sobre “buenas prácticas” en la escuela, que en Estados Unidos ha generado una amplia literatura. En la misma se ha encontrado que los programas exitosos en la retención de estudiantes son aquellos que están altamente estructurados, que se articulan con otros programas y servicios de la institución, que se basan en contactos intensivos y extensivos con los estudiantes, que ponen especial atención

en la calidad de sus académicos y demás empleados, que se enfocan sobre las necesidades cognitivas y el continuo monitoreo de la satisfacción de los estudiantes.

Con algunas variantes, los estudios sobre “buenas prácticas” incluyen un amplio abanico de componentes: programas de orientación temprana (sobre oferta y contenido de los cursos, servicios de diverso tipo a estudiantes, requisitos para ingresar, reinscribirse, graduarse, etc.); programas de apoyo financiero (becas, préstamos, etc.); programas de exámenes diagnósticos; servicios de apoyo a estudiantes (para administración del tiempo, control de la ansiedad, preparación de exámenes, desarrollo de habilidades, aprender a tomar notas, etc.); programas de tutoría (*mentoring programs*) o de asesoramiento académico (*academic advising programs*); promoción de actividades culturales; impulso a comunidades de aprendizaje (con la participación de los estudiantes más avanzados), etc.

Lo que se plantea es que en la dinámica social no hay componentes que, sumados o combinados de maneras específicas, arrojen el resultado previsto en un plan, incluso si se tratara de un curso de acción para un mismo tipo de institución y un mismo tipo de estudiante. Lo que se observa en los escenarios institucionales específicos son dinámicas en las que se articulan y recrean de maneras complejas, a través de las actividades de los grupos constituidos en la institución, los valores, normas, creencias, de la cultura institucional, con los valores, expectativas y disposiciones que portan los sujetos.

De acuerdo con diversos argumentos expresados por Vincent Tinto (1992), la clave para lograr una provechosa retención estudiantil se encuentra en la institución, en sus docentes y administradores, no en una fórmula o receta única. Es importante atraer a los estudiantes hacia una meta educativa, pero esto difícilmente puede lograrse si la institución no se compromete con la *educación* en un sentido pleno. Si bien el esfuerzo para incrementar la retención es un objetivo importante, la *educación* debe ser la meta de la acción institucional. Si se pudiera pensar en una fórmula para incrementar la retención, ésta tendría que consistir en “la decidida voluntad de las instituciones de involucrarse en el desarrollo social e intelectual de sus estudiantes.” Un estudio sobre la retención estudiantil

con la perspectiva de mejorarla, necesita explorar la extensa gama de experiencias en la que se involucran los estudiantes y las cualidades de esas experiencias tal como son percibidas por los estudiantes.

Son las experiencias que los estudiantes construyen en la vida cotidiana, en la relación que establecen con los otros (pares, profesores), el Otro (la institución) y consigo mismos (capacidad reflexiva que lleva a procesos de subjetivación), las que están detrás de sus decisiones en relación con la permanencia o el abandono de los estudios. Es este proceso constructivo, en constante transformación, el que va orientando y modulando el trayecto y en el que se van perfilando decisiones importantes: cambiar, interrumpir, abandonar.

Los primeros tiempos son especialmente críticos porque los estudiantes deben adentrarse en un proceso de socialización cuyo esfuerzo es directamente proporcional a la distancia que los separa de la cultura institucional, y de la posibilidad de actuación efectiva y simultánea en los planos social, cultural y académico.

Aunque es en el terreno académico donde experimentan mayores problemas para identificar y transformar los hábitos construidos en su recorrido por el sistema educativo y, particularmente, aquellos hábitos aprendidos en el bachillerato, no es el único plano que les demanda un papel activo. Necesitan aprender a identificar y decodificar los valores y normas que dan vida a la cultura institucional. El encuentro con la institución inicia a los estudiantes en el aprendizaje de las primeras reglas que habrán de tomar en cuenta durante su trayectoria. La sociabilidad es un elemento fundamental en esta etapa. En los primeros tiempos se construyen las relaciones sociales que funcionarán como puentes en la transición a la licenciatura y que acompañarán buena parte del recorrido.

La fuerza de los grupos de pares

Un hallazgo del estudio es haber identificado el peso que tienen los grupos de pares en los procesos de transición social y académica. La sociabilidad es fundamental. Mediante las relaciones que establecen con los pares, los estudiantes articulan y recrean elementos del mundo juvenil, actualizan elementos de sus trayectorias biográfico-académicas y modulan sus relaciones con los estudios.

Los grupos de pares en los que se inscriben, emergen en los procesos de identificación-diferenciación, en apariencia espontáneos, que acercan a los estudiantes en virtud de la proximidad que tienen en el espacio social. Es un encuentro con lo que tienen en común, con aquello que los identifica: provenir de la misma escuela, de un bachillerato tecnológico, del mismo barrio, haber egresado de la misma carrera técnica, compartir gustos musicales, deportes, diversiones, trabajos, modas, estereotipos, etcétera. Estos primeros acercamientos están asociados a las representaciones que los estudiantes construyen sobre las semejanzas y diferencias que los aproximan y separan de los demás.

El mundo juvenil y la amistad son los factores que movilizan inicialmente las relaciones. Los elementos académicos pueden estar presentes pero no son los que determinan la constitución de los grupos, no en principio. No obstante, aunque la experiencia es primeramente de relaciones sociales, los grupos constituidos, por lo general van más allá, abren cauces a la generación de estrategias para la vida académica.

Además de ser un espacio en el que se expresa la sociabilidad, el grupo forja estrategias colectivas para sobrevivir a las demandas académicas en la institución. Es una forma de no estar solo, de acompañarse en las diversas actividades, de instrumentar estrategias para alcanzar las metas que explícita o implícitamente se ha propuesto el grupo: “pasársela bien”, “no rezagarse”, “cumplir con la tarea”, “aprobar las materias”, “terminar la carrera”, etc. En los grupos de pares se generan experiencias de aprendizaje que tienen una incidencia profunda en la vida de los estudiantes y son tan importantes como las

experiencias académicas. Al acompañarse, divertirse, dedicarse a los estudios, empujar hacia una meta o reflexionar colectivamente sobre ciertas experiencias de vida, los grupos influyen significativamente en las trayectorias de sus miembros, especialmente cuando las fuentes de apoyo en las que se sostienen los estudiantes no provienen de la cultura familiar, ni del entorno institucional, sino principalmente de los grupos de pares internos. Por ello, su preservación a lo largo del trayecto se convierte en un elemento de gran valor para los estudiantes.

Eduardo Remedi (2010) analiza la importante función que cumple el grupo en la institución. Señala que el grupo opera como formación intermedia y necesaria mediante la cual el sujeto se vincula con la institución. Al inscribirse en los grupos, los estudiantes ponen en juego diversos elementos de identificación que les permiten entrar en relaciones con los demás. La participación en los grupos de pares es el mecanismo mediante el cual el estudiante va anclándose en la institución. Por esta razón, cuando los estudiantes no logran inscribirse en los grupos internos quedan desligados del medio, sostienen un débil vínculo con los otros y con la institución. Estos jóvenes son los que quedan más expuestos al aislamiento y, gradualmente, al alejamiento de los estudios. En otras investigaciones se ha encontrado que uno de los indicadores relacionados con el potencial abandono de los estudios es la ausencia de contactos suficientes en la institución.

La fuerza de los pares se expresa también en las experiencias de subjetivación que generan, en su apertura a la constitución de los sujetos, en la construcción de identidades y significaciones. Bleger (1986) distingue dos niveles de identidad grupal: la “sociabilidad sincrética” y la “sociabilidad por interacción”. En la primera las individualidades no son reconocidas y la identidad queda sujeta a la pertenencia al grupo¹⁵⁴. La “sociabilidad por interacción” descansa en el trabajo en común, en el establecimiento de relaciones horizontales, en el reconocimiento de las individualidades y en la construcción de una identidad por integración. Este tipo de identidad grupal tiene el potencial de

¹⁵⁴ La presencia de fraternidades, hermandades u otro tipo de corporaciones en las residencias de los *colleges* y universidades estadounidenses ha llamado especialmente la atención de los investigadores educativos.

propiciar nuevos aprendizajes entre sus miembros. Son grupos que en sus relaciones, intersubjetivas, abren cauces a la expresión y a la recreación de las individualidades, lo intrasubjetivo. Esta apertura posibilita la vinculación de los miembros del grupo con otros grupos y el Otro, la institución¹⁵⁵. Es en los grupos de sociabilidad por integración donde la experiencia educativa tiene mayores posibilidades de adquirir un sentido.

Integrarse, afiliarse, pertenecer

La integración y la afiliación son nociones centrales que diversos autores emplean para explicar los procesos que llevan a los estudiantes a permanecer en los estudios. Para Vincent Tinto, los estudiantes que no se integran son los que terminan por abandonar la institución o los estudios. Para Alain Coulon los estudiantes que no se afilian, fracasan.

En ambos autores, los procesos de integración o de afiliación son “procesos de socialización” que abarcan dos dimensiones o sistemas: en el caso de Vincent Tinto, la integración es social y académica, en Alain Coulon es institucional e intelectual. La primera dimensión en ambos autores (social o institucional), está relacionada con los aprendizajes cotidianos que ocurren en la institución, con el aprendizaje de las reglas que rigen la cultura del establecimiento; la segunda dimensión (académica o intelectual), en Vincent Tinto está asociada con la actividad curricular, y en Coulon, en las operaciones que fundan el trabajo intelectual: leer, escribir y pensar.

Pero ¿cuál es el *ethos* que impregna la vida cotidiana de la institución, que moldea las actividades de estudiantes y profesores?, *ethos* que de acuerdo con Vincent Tinto es la clave para la retención de estudiantes.

¹⁵⁵ Para E. Remedi, esta subjetividad se articula en una triple inscripción: lo intrapsíquico, lo intersíquico y lo transpsíquico. Ver El relato de vida y la memoria. Breves notas para acercarnos a las inscripciones de los sujetos en las instituciones. Ponencia presentada en el *III Encuentro Internacional Giros Teóricos. Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*, Buenos Aires, 17-19 de marzo.

Lo que se observa en el presente estudio es un carácter ambivalente de la relación sujeto-institución y fuertes tensiones en los procesos de construcción de identidad. Por un lado, la institución representa para los estudiantes el lugar en el cual obtuvieron una oportunidad para poder continuar estudiando (hay que recordar que en no pocos casos la llegada al Tecnológico constituye la segunda, tercera o última opción); representa además un lugar seguro frente a un afuera que es incierto; es el lugar en el cual han logrado hacer una carrera y en el que han encontrado amigos con los que han compartido conocimientos y agradables experiencias; es el espacio en el que se han encontrado con buenos profesores de los que han aprendido y que los han apoyado, e incluso, que los han protegido en situaciones adversas.

Al lado de estas representaciones, hay otras en las que se expresan las carencias institucionales: en la forma en que la institución lleva a cabo la tarea primaria y en los referentes de identidad que ha buscado construir y con los cuales los estudiantes no se sienten identificados. Los estudiantes comentan con frecuencia: “no tenemos identidad”, “no tenemos algo que nos identifique”. El sentido de estas frases revela las fuertes tensiones que los sujetos viven en relación con los referentes de identidad que la institución ha construido proyectándose hacia afuera. Son referentes en los que no se reconocen, que resultan distantes, ajenos y en ocasiones contradictorios con las representaciones que tienen sobre el suceder cotidiano en la institución. La demanda de adscripción a esos referentes genera fuertes tensiones con otras fuentes de identidad en las cuales los sujetos han ido construyendo sentidos de pertenencia, como en la relación con los pares.

Aunque se ha señalado que los procesos de construcción de identidades no obedecen a un sentido de identificación total con la institución, las tensiones se agudizan cuando la institución, asumida como Grupo, enfatiza los valores de la identidad grupal sincrética y exige a sus miembros la adscripción a referentes que, además de su fuerte carga normativa, resultan ajenos e incluso contradictorios con los que podrían erigirse si la tarea básica fuera

lo central.¹⁵⁶ Se generan tensiones cuando la institución demanda lealtades con referentes de identidad con los que no pueden identificarse los sujetos.

En “¿Quién necesita la identidad?”, Hall (2000: 246) recupera un señalamiento de Foucault, que ilustra los aspectos de la relación sujeto-institución que se ponen en juego en la construcción de identidades: “no es suficiente que la ley convoque, discipline, produzca y regule, sino debe también existir la producción correspondiente de una respuesta (y de esta manera la capacidad y el aparato de subjetividad) desde el lado del sujeto”.

Aunque lo instituido parece cubrirlo todo, sin dejar espacio a procesos instituyentes, éstos se abren camino en las identidades que los estudiantes construyen al lado de sus pares. Los estudiantes aprenden a acatar y a jugar con las reglas del juego de la institución, pero eso no significa que las asuman como propias. Aprenden a jugar con los roles atribuidos por la institución, pero reivindican otras posiciones en las experiencias que construyen con sus pares.

Según lo planteado por Dubet (2004a) en su trabajo sobre los conflictos de normas y el ocaso de la institución, ha habido una disociación de la integración sistémica respecto de la integración social, la separación del actor y del sistema: “la integración de la sociedad ya no descansa en la integración social, es decir, en la interiorización de una cultura compartida.”

Martuccelli (2005) amplía el panorama al analizar las vías de socialización que se han expresado a lo largo del tiempo. En un primer momento, señala, se asumía que la autonomía del individuo y el proceso de integración social fluían juntos, convocados por un mismo interés. Esto era planteado en la versión que él denomina “encantada”, porque en la versión “desencantada”, la socialización se imponía por la dominación mediante las estructuras de poder. Identifica un segundo momento de socialización a partir de que se

¹⁵⁶ "Si la institución se convierte en depositaria de la sociabilidad sincrética, estado que se produce por desconocimiento de las particularidades de los sujetos, los procesos y la historia institucional, imposibilita el

reconoce su carácter diferencial. La socialización deja de ser concebida como proceso único y terminado y se convierte en una realidad abierta y múltiple. Se observan entonces dimensiones plurales y contradictorias de la socialización: "el estudio de la socialización conoce así una variación en su acento analítico". Antes se le subordinaba al problema del mantenimiento del orden social, hoy la socialización se centra en el individuo y en su multiplicidad de facetas. A esas tres vías o momentos corresponden, señala el autor, la socialización, la subjetivación y la individuación.

En este sentido, los estudiantes construyen identidades que no obedecen al acoplamiento pleno con los referentes de la institución. Hay elementos de la identidad institucional que pueden o no ser asumidos por los estudiantes, pero el sentido de pertenencia es construido con los grupos de pares, en el aprendizaje socialmente mediado, que es donde los sujetos se involucran en la construcción de identidades.

La esperanza subjetiva

En *Los herederos*, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron afirman que la herencia cultural favorece el éxito educativo y que las desventajas sociales tienden a ser acumulativas. Sin embargo, cuando se encuentran ante casos excepcionales, como el de estudiantes de clases desfavorecidas que logran "destinos excepcionales" opuestos a las posibilidades objetivas vislumbradas o supuestas de acuerdo con tales desventajas, que no se "dejan quebrar por la fuerza del destino social", los autores se preguntan cuáles son las causas de estas situaciones excepcionales.

Generan varias explicaciones: el que estos jóvenes encuentran en el exceso de sus desventajas justo el estímulo para superarlas; que en el círculo familiar el padre cursó estudios superiores y con ello generó la "esperanza subjetiva" para que la continuación en

movimiento entre la sociabilidad de interacción y la sincrética, provocando una marcada tendencia a la

la educación superior se viviera como un futuro “posible”; que se trataba de estudiantes de la fracción menos desfavorecida de los estratos desfavorecidos, etcétera. Después de señalar estas posibles explicaciones, observan que todo lleva a pensar que las causas se pueden encontrar en las singularidades del medio familiar.

En este estudio, se ha observado que aproximadamente la mitad de los estudiantes que ingresa a la institución son hijos de obreros, comerciantes o técnicos (cuadro 4.5). De acuerdo con el nivel educativo de los padres, poco más de cuatro quintas partes son “estudiantes de primera generación”, es decir, son los primeros en sus familias en acceder a los estudios superiores (cuadro 4.4). De acuerdo con Bourdieu y Passeron, este importante sector de estudiantes se orientaría más hacia una “esperanza subjetiva” cuya representación de futuro se configuraría como “imposible”. En términos económicos, más de la mitad de las familias de los estudiantes percibe ingresos máximos de tres salarios mínimos; de ellos, 36% percibe como máximo dos (esta proporción es de 54% en el municipio donde reside la mayoría). Sin embargo, estos estudiantes, que se ven a sí mismos como sobrevivientes y que son también los “elegidos” que han logrado avanzar por el sistema educativo, son los que registran mejores desempeños académicos. En contraste con los estudiantes cuyos padres realizaron estudios superiores, los “estudiantes de primera generación” son los que registran mejores promedios en el bachillerato (Gráficas 4.3 y 4.4), lo cual habla de una valoración positiva de la escolaridad por parte de las familias.

¿Qué factores contribuyen a una experiencia exitosa? Sabemos que detrás de la decisión de continuar los estudios superiores y de cursar una carrera hay expectativas que se construyen en la valoración que los estudiantes y sus familias hacen sobre sus posibilidades de realizar un proyecto.

Varios autores han abordado este tema haciendo una distinción entre aspiraciones y expectativas. Las primeras superan a las expectativas, expresan deseos, constituyen la “esperanza subjetiva” que mueve a los jóvenes. Las expectativas, por su parte, implican un

burocracia y resistencia al cambio" Ver E. Remedi, *La institución: un entrecruzamiento...* Op. cit., p. 42.

balance del “horizonte significativo de oportunidad” (Schütz, 2003), es decir, de aquello que hace que se perfile como posible una elección, tomando en cuenta las opciones y también los constreñimientos que supondría recorrer el camino elegido.

Se ha observado que los estudiantes de sectores desfavorecidos tienen expectativas que tienden a ser débiles, tímidas, incluso más que sus “posibilidades objetivas” de llevarlas a la práctica, como lo muestran sus desempeños. En el caso de los estudiantes abordados en la investigación se observan situaciones donde la “esperanza subjetiva”, además de su carga de futuro “imposible”, queda atrapada entre el deseo y la elección forzada. Una buena cantidad de estudiantes llega a la institución sin que esa fuera su primera elección, ni de establecimiento ni de carrera.

En los comentarios de los estudiantes sobre los elementos que tomaron en cuenta en su decisión de ingresar a la institución hay una gran variedad de razones: “vine aquí porque queda cerca de mi casa”, por la imagen de excelencia, “dicen que es muy buena”, por sus amplias instalaciones, por recomendación de familiares y conocidos, por información difundida por la institución, porque “era la última opción”, por la certeza de un ingreso casi seguro, “casi todos entran”, y también por un conjunto de circunstancias fortuitas en las que “sobre la marcha” estudiantes y familias van perfilando las elecciones. Abundan los casos de estudiantes que primero presentaron exámenes de admisión en otras instituciones públicas: UNAM, UAM, IPN.

Sin embargo, quienes llegaron a la institución o a la carrera como resultado de una elección forzada, no siempre hablan de esta situación como un valor negativo. Si bien hay estudiantes que viven el proceso con cierto desconuelo tratando de resignarse a la nueva situación, o se debaten ante la decisión de permanecer o de aventurarse a presentar un nuevo examen de admisión en otra institución, muchos otros estudiantes empiezan a descubrir sus inquietudes profesionales hasta que ingresan a la carrera. Son estudiantes que con frecuencia llegan a la institución sin tener información previa sobre la oferta educativa, eligen sobre la marcha y con frecuencia al azar, sin contar con un proyecto detrás de la

elección. Debido a esto, la “elección forzada”, en ocasiones no lo es tanto, y aun siéndolo, no tiene el mismo significado para todos. Hay quienes experimentan procesos sucesivos de ajuste mediante los cuales van modelando y modulando un proyecto, construyendo la “esperanza subjetiva” sobre la idea de un futuro “posible” para ellos. Pero no todos lo logran, y es ahí donde se hace necesario trabajar con los jóvenes en una *pedagogía del deseo* (Mèlich, 2002).

Uno podría suponer que hacia el final de la carrera los estudiantes han logrado construir un proyecto intelectual y han logrado dar un sentido pleno a la formación. En algunos casos sucede así, como resultado de haberse adentrado en procesos de subjetivación de la experiencia, sin embargo, no es una situación generalizada. Aunque los estudiantes trabajan en construir su autonomía, ésta se construye en la mayoría de los casos en torno a la idea de no fracasar en los estudios. El miedo al fracaso, por lo general, se traduce en una continua batalla por no ser expulsados del sistema, esa es la idea de éxito que tiende a predominar, matizada de diferentes maneras.

Pero la idea de éxito también cambia en el tiempo: en los primeros ciclos es avanzar, no rezagarse; en los intermedios es desarrollar y fortalecer la autonomía para transitar en los últimos ciclos hacia el desarrollo de competencias que permitan una adecuada inserción en el mercado profesional.

No fracasar es persistir. Para lograrlo se juega con las reglas de la escuela, respondiendo en primera instancia a las prescripciones que ésta impone. Creemos que la apuesta por un proyecto intelectual, en el horizonte de vida de estos jóvenes, es un punto de inflexión que básicamente puede ser estimulado por la institución educativa. Pero eso la compromete a ir más allá de lo prescriptivo, de lo instrumental.

Bibliografía

- ANUIES (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las Instituciones de Educación Superior. Propuesta Metodológica para su estudio*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*.
- Astin, A. W. (1970). The methodology of research on college impact (Parts I, II). *Sociology of Education* (43)
- Astin, A. W. (1971). *Predicting Academic Performance in College*. New York: Free Press.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing Students From Dropping Out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel* (25), 297-308.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 519-529.
- Avalos Romero, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. DIE-CINVESTAV, México.
- Baird, L. L. (2000). College Climate and the Tinto Model. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press, pp. 62-80:
- Bartolucci, J. (1986). *Proceso educativo y promoción social en la UNAM, un estudio de caso*. Serie Los universitarios, la élite y la masa, Cuadernos del CESU, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 53-78.
- Bartolucci, J. (1989). Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera (Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985). En L. Luna et al. (Eds.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.

- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Miguel Angel Porrúa.
- Bartolucci, J. (2009). Cobertura y calidad de la educación media superior. En G. Teresinha Bertussi (Coord.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Angel Porrúa.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6, 129-148.
- Bean, J. P. and Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Berger, P. L., and Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M., y Corenstein, M. (1994). Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa. En M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (Eds.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM.
- Bleger, J. (1986). *Simbiosis y ambigüedad*, Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores. 1a. ed. 1964
- Bourdieu, P. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara. 1ª. Ed. 1970.
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa. 1a. ed. 1987

- Braxton, J. M. (2000). Reworking the Student Departure Puzzle. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*. USA: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., Bray, N. J., and Berger, J. B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.
- Cabrera, A. F., Nora, A., and Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Cabrera, A. F., Nora, A., Crissman, J. L., Terenzini, P. T., Bernal, E. M., and Pascarella, E. T. (2002). Collaborative learning: its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*, 43(1), 20-34.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(003), 9-43.
- Castañeda Salgado, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 307 p.
- Castañeda Salgado, A., y Navia Antezana, C. S. (2008) La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización. Ponencia presentada en *el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, Sevilla, España, 25-27 de junio.
- Cataldo Arraigada, M. R. (1995). *Ser estudiante y ser trabajador: Identidad de jóvenes de sectores urbano-populares*. CINVESTAV-IPN, México.
- Cetina, G. (2002). *Mesa Redonda: Políticas de Educación Superior. Comisión Especial del Consejo Universitario para el Congreso Universitario*, México, Julio.
- Chaín Revuelta, R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana-Universidad de Aguascalientes.
- Chaín Revuelta, R. y Ramírez Muro, C. (1996). Trayectorias escolares: un estudio sobre la eficiencia en educación superior. Ponencia presentada en las *Memorias del II Foro de evaluación*.
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Argentina: UNR Editora.

- CINDA (2006). *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*, Colección Gestión Universitaria, Chile: UNESCO/IESALC, Universidad de Talca, 464 p.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. USA: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Coulon, A. (1990). *Le Métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire* (2 tomes). Thèse de doctorat d'État. Université de Lille-III, Paris.
- Coulon, A. (1997). *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Presses Universitaires de France.
- Dalton, J. C., and Petrie, A. M. The Power of Peer Culture, *Educational Record*, 1997, pp. 18-24.
- Dávila, I., Salinas, J., Chávez, S., y Ramón, R. (2003). Estado de México, mercado más importante para venta de drogas al menudeo. *La Jornada*, 21 de nov.
- De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
- De Ibarrola, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- De Oliveira, O., y Pepin Lehalleur, M. (2000). Rupturas culturales en los relatos autobiográficos de mujeres que migran del campo a la ciudad. *Revista Mexicana de Sociología*, 61(1), 123-143.
- Delamont, S. (1978). Fuera del campo de Flanders: la relación de la asignatura y la individualidad en el estilo de la clase. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, S. A. Ediciones.
- Delamont, S., and Hamilton, D. (1978). Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, S. A. Ediciones.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES / Cinvestav, 237 pp.

- Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2009) *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos-Cinvestav, 350 pp.
- Diver-Stamnes, A. C., and LoMascolo, A. F. (2001). The marginalization of ethnic minority students: a case study of a rural university. *Equity & Excellence in Education*, 34(1), 50-57.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 7-27.
- Dubet, F. (2004). Conflictos de normas y ocaso de la institución. *Estudios Sociológicos*, XXII(64), 3-24.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana (1).
- Dubet, F. (2006). Sociología de la experiencia escolar *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Secretaría de Educación Pública.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (2000). *En la escuela*. México: Editorial Losada.
- Duggan, M. B. (2002). *The effect of social capital in the first-year persistence of first generation college students*. PhD, University of Massachusetts, Boston.
- Durkheim, É. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Durkheim, É. (1982). *El suicidio*. Madrid: Akal. 1a. ed. 1897
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Enriquez, Eugène (1998). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enríquez, R. Roussillon, y J. P. Vidal (Eds.), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 15-67.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. París: Armand Colin.
- Establet, R. (1998). Préface. En V. Erlich (Ed.), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. París: Armand Colin.

- Etkin, J., y Schvarstein, L. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feldman, K. A., Smart, J. C., and Ethington, C. A. (2008). Using Holland's Theory to Study Patterns of College Student Success: The Impact of Major Fields on Students. In J. C. S. (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 329. Springer Science/Business Media B.V
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'Université*. París: Presses Universitaires de France.
- Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En Landesmann, M. (Coord.) *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- Ferry, G. (1999). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Flores-Crespo, P. y Barrón, J.C. (2006). *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- Furlong, V. (1978). Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, S. A. Ediciones.
- Frederick, E. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. EUA: Michigan State Univ., East Lansing. Inst. for Research and Teaching.
- Gannaway, H. (1978). Comprender la escuela. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, S. A. Ediciones.
- García-Castro, G., y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288.

- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, (1a. ed. 1984)
- Gil Antón, M., Mendoza, J., Rodríguez, R., y Pérez, M. J. (2009). *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- Gil, Manuel (2003) No sólo del maestro aprendemos, en *Crónica/Academia*, 29 de septiembre.
- Giménez, G. (s/f). *La sociología de Pierre Bourdieu*.
<http://www.paginas.prodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goetz, J. P., y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Granja, J. (1997) “La condición de alumno: materiales para una discusión”, en *Colección Pedagógica Universitaria*, Nos. 27-28, Universidad Veracruzana, pp. 221-248.
- Guerra Ramírez, M. I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*. Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Guerra Ramírez, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.
- Guerra Ramírez, I., Guerrero Salinas, E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Guerra Ramírez, M. I. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En C. Guzmán Gómez y C. Saucedo Ramos (Eds.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares/CRIM- UNAM.
- Guerrero Salinas, M. E. (1998). *Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes*. Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Guerrero Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205-242.
- Guerrero Salinas, M. E. (2006). El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29).
- Guerrero Salinas, M. E. (2007). ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato. En C. Guzmán Gómez y C. Saucedo Ramos (Eds.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares/CRIM- UNAM.
- Guzmán Gómez, C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México: UNAM-CRIM.
- Guzmán Gómez, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: UNAM-CRIM.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo, C. (2005) La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década 1992-2002. En *La investigación educativa en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hall, Stuart. (2000) ¿Quién necesita la identidad? En Rosa Nidia Buenfil Burgos. (Coord.). *En los márgenes de la educación. Cuadernos de construcción conceptual en educación*. No. 1, México, Plaza y Valdéz.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hayes, L. L. (1997). *Support From Family and Institution Crucial to Success of First-Generation College Students*. American Counseling Association.

- Hernández Uralde, J., Márquez Jiménez, A., y Palomar Lever, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Zona Metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547-581.
- Hernández González, J. (2006). *Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur* (Vol. XI). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hernández González, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Holland, D., Lachicotte, W. J., Skinner, D., and Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: Harvard University Press.
- Hualde Alfaro, A. (2001). *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México. La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. México: Plaza y Valdés/El Colegio de la Frontera Norte.
- Jacinto, C. (2002). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En M. de Ibarrola (Ed.), *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. CINTERFOR, 236 pp.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Marova.
- Kaës, R. (1998). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enríquez, R. Roussillon, y J. P. Vidal (Eds.), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 15-67.
- Kent Serna, R. (1989). ¿Cómo le hacen para estudiar en nuestras universidades? *El Cotidiano*(29).
- Kent Serna, R. (1993). Replantear la formación de recursos humanos. *Revista de Educación de Adultos*(16), 22
- Komada, N. M. (2002). *First generation college students and resiliency*. PhD, Temple University.
- Lapeyronnie, D. et Marie, J. L. (1992). *Campus blues. Les étudiants face à leur études*. París: Éditions du Seuil.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM-FES Iztacala. (Título original: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: University Press, 1991)

- Levinson, B. (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI Santillana.
- López, S. (2006). *Las prácticas en las escuelas tecnológicas. Una mirada desde el aprendizaje situado en comunidades de práctica*. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- López, S. y Weiss, E. (2007) Una mirada diferente a las prácticas: un taller de electrónica en el Conalep. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, No. 35, pp.1329-1356.
- Lowe Vandell, D. (2000) Parents, Peer Groups, and Other Socializing Influences, *Developmental Psychology*, 36(6), pp. 699-710.
- Martínez Rizo, F. (2000). La ANUIES y la educación superior mexicana, 1950-2000. *Revista de la Educación Superior* (116).
- Martuccelli, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *EspacesTemps.net*.
- Maxwell, W. (2000) Student Peer Relations at a Community College, *Community College Journal of Research and Practice* (24), 207-217.
- McInnis, C., James, R., and Hartley, R. (2000). *Trends in the First Year Experience in Australian Universities*. Melbourne: Department of Education, Training and Youth Affairs. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Mendoza, P. (2008). Socialization to the Academic Culture: a Framework of Inquiry. *Revista de Estudios Sociales* (31), 104-117.
- Milem, J. F., and Hakuta, K. (2000). The benefits of racial and ethnic diversity in higher education. In D. J. Wilds (Ed.), *Minorities in higher education 1999-2000* . Washington, DC: American Council on Education.
- Miller Flores , D. G. (2002). Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes. *Sociológica*, Año 17(49), 231-263.
- Mingle, J. R. (1987). *Focus on minorities: Trends in higher education participation and success*. Denver, CO: State Higher Education Executive Officers Association.
- Minujín, A., Tenti Fanfani, E., y Bustelo, E. (1993). *Cuesta abajo: los nuevos pobres. Efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Losada.

- Muñoz Izquierdo, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX.
- Nash, R. (1978). Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, S. A. Ediciones.
- Nash, R. (2002). Peer effects and peer group processes: joining the conversation on quantitative and qualitative methods. *Australian Journal of Education*, 46(1), 6-18.
- OCDE. (2004). *OCDE Estudio Territorial: la Ciudad de México*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Policy Brief.
- Pace, C. R. (1982). *Achievement and the quality of student effort*. Report prepared for the National Commission on Excellence in Education. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California at Los Angeles.
- Pargetter, R., McInnis, C., James, R., Evans, M., Peel, M., and Dobson, I. (1998). *Transition from Secondary to Tertiary: A Performance Study*. Australia.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: a critical review and synthesis. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 1). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., and Terenzini, P. T. (1998). Studying College Student in the 21st Century: Meeting New Challenges. *The Review of Higher Education*, 21(2).
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students, Volume 2: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Peterson, M. W., and Spencer, M. G. (2000). Understanding Academic Culture and Climate. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization and Governance in Higher Education*. Boston: Pearson Custom Publishing.
- Pierson, C. T., Wolniak, G. C., Pascarella, E., and Flowers, L. A. (2003). Impacts of Two-Year and Four-Year College Attendance on Learning Orientations. *The Review of Higher Education*, 26(3), 299-321.

- Pihan, J. (1993) *Aires de recrutement des universités et modes de vie des étudiants. Le cas des universités bretonnes*. Rennes: AUDIAUR.
- Pike, G. R., and Kuh, G. D. (2006). Relationships among Structural Diversity, Informal Peer Interactions and Perceptions of the Campus Environment. *The Review of Higher Education*, 29(4), 425-450.
- Pinheiro Paixão, L. (2005). Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixção. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 141-170.
- Presta, S., y Almeida, A. M. F. (2008). Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. *Educ. Soc*, 29(103), 401-424.
- Ramsey, G., Carnoy, M., y Woodburne, G. (2000). Aprendiendo a trabajar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 327-354.
- Rama, C. (2006). Introducción. La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp. 11-18). Chile: IESALC-UNESCO.
- Remedi Allione, E. (1992). *Notas del seminario sobre Currículo impartido a estudiantes de maestría*, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN.
- Remedi Allione, E. (2004a). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi, E. (Coord.) *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés Editores.
- Remedi Allione, E. (2004b) Etnografía e implicación: un vínculo poco atendido. Ponencia presentada en la *I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*, celebrada en el Centro de Estudios Universitarios de la Universidad de Castilla-La Mancha, Talavera de Reina, España. 12-14 de julio.
- Remedi Allione, E. (2010). El relato de vida y la memoria. Breves notas para acercarnos a las inscripciones de los sujetos en las instituciones. Ponencia presentada en el *III Encuentro Internacional Giros Teóricos. Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*, Buenos Aires, 17-19 de marzo.
- Rivas Flores, J. I. y Leite, A. E. (2006). Identidad y cultura en la experiencia escolar. Ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Etnográfica en Educación*, Buenos Aires.

- Rodríguez Gómez, R. (1986). *La pirámide escolar en el bachillerato (análisis de la eficiencia terminal en el Colegio de Ciencias y Humanidades)*. Serie Los universitarios, la élite y la masa, Cuadernos del CESU, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 29-52.
- Rodríguez, Ma. de los Angeles *Historia de la educación técnica*. México: UNAM http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm
- Roschelle, J. (1995). Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience. In Falk, J. H. and Dierking, L.D. (Eds.), *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. Washington, D. C.: American Association of Museums.
- Saucedo Ramos, C. L. (2003). Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida. *Revista Nueva Antropología*, XIX(62), 77-98.
- Saucedo Ramos, C. L. (2004). El abandono escolar desde la perspectiva de los propios alumnos. Ponencia presentada en el *Simposio Binacional de Investigadores en Educación*, México, D.F., 12 y 13 de marzo.
- Schütz, A., y Natanson, M. (Comp.) (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I y II*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schvarstein, L. (1995). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseños organizacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Seoane, V. (s/f) Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. Entrevista a Rossana Reguillo. *Propuesta Educativa*(28).
- SEP (2003). *Informe nacional sobre la educación superior en México*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Spitzer Schwartz, T. C. (1990). *El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma Chapingo: hacia la internalización de un rol profesional*. Tesis de Maestría, CINVESTAV, México.

- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stubbs, M. (1978). Mantenerse en contacto: algunas funciones de la charla del profesor. En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, S. A. Ediciones.
- Stubbs, M., y Delamont, S. (Eds.). (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau, S. A. Ediciones.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2003a). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-tesesco.html>
- Tedesco, J. C. (2003b). *Los pilares de la educación del futuro*. Debates de educación. Barcelona: Fundación Jaume Bofill, UOC.
<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Ponencia presentada en *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*, Brasilia.
- Terenzini, P. T. and Pascarella, E. (1991). Twenty Years of Research on College Students: Lessons for Future Research. *Research in Higher Education*, 32(1).
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., and Blimling, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.
- Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allison, K., W., Gregg, P. L., Jalomo, R. (1994). The transition to College: Diverse Students, Diverse Stories. *Research in Higher Education*, 35(1).
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., and Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36(123-39).
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., and Nora, A. (1996). First-generation college students: characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22.

- Tierney, W. G. (1992). An anthropological analysis of student participation in college. *Journal of Higher Education*, 63(6), 603-618.
- Tierney, W. G. (1997a). Organizational Socialization in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.
- Tierney, W. G. (1997b). *Power, Identity and the Dilemma of College Student Departure*. Los Angeles, CA: School of Education, University of Southern California.
- Tierney, W. G. (2000). Models of minority college-going and retention: cultural integrity versus cultural suicide. *Journal of Negro Education*, 68(1), 80-91.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1981). The limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education* (45).
- Tinto, V. (1986). Theories of college student departure revisited. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (Vol. 2). New York: Agathon.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES. Título original: *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 1a. ed. 1987. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V., and Cullen, J. (1973). *Dropout from higher education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. New York: Columbia University, New York, N. Y. Teachers College/Office of Education (DHEW), Washington, D. C. Office of Planning, Budgeting, and Evaluation.
- Tiramonti, G., Ziegler, S., Gessaghi, V., Llinás, P., Martínez, M. E., Montes, N., Sendón, M. A., Seoane, V., Villa, A. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO-IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Chile: IESALC-UNESCO.
- Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus. Originalmente publicada en 1909: *Les rites de passage*. Paris: Librairie Critique Emile Nourry.

- Villa, A. (2005). *Distinción y destino. Biografías socioeducativas de las familias de la élite platense*. Proyecto de tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales. FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Warburton, E. C., Bugarin, R., Nuñez, A.-M., and Carroll, D. (2001). *Bridging the gap. Academic Preparation and Postsecondary Success of First-generation Students*. USA: National Center for Education Statistics. Statistical Analysis Report, Department of Education.
- Watzlawick, P. (2005). Profecías que se autocumplen. En P. Watzlawick (Ed.), *La realidad inventada*. España: Gedisa.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* (21), 1-19.
- Weidman, J. C. (1974). *The Effects of Academic Departments on Changes in Undergraduate' Occupational Values*. Washington, D. C.: Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. National Center for Educational Research and Development (Regional Research Program).
- Weidman, J. C. (1979a). *Impacts of Campus Experiences and Parental Socialization on Undergraduates' Career Choices*. Washington, D. C.: Bureau of Social Science Research.
- Weidman, J. C. (1979b). Nonintellective Undergraduate Socialization in Academic Departments. *Journal of Higher Education* (50), 48-62.
- Weidman, J. C. (1982). Some Conceptual Concerns in the Study of Undergraduate Socialization: Implications for Assessing Faculty Impact. Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Washington, DC. March 2-3.
- Weidman, J. C. (1984). Impacts of campus experiences and parental socialization on undergraduates' career choices *Research in Higher Education* 20(4), 445-476.
- Weidman, J. C. (1987). Undergraduate socialization. Paper presented at the *Annual Meeting of Association for the Study of Higher Education*, Baltimore, November 21-24.
- Weidman, J. C. (2008). *Socialization in Higher Education*. Paper presented at the Chian National University, Taiwan, November 20.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

- Willower, D. J., Eidell, T. L., and Hoy, W. K. (1976). *The school and pupil control ideology. Estudio del estado de Pennsylvania No. 4*. USA: The Pennsylvania State University Press.
- Wittrock, M. C. (1997). Capítulo 7. Procesos de pensamiento de los alumnos. En M. C. Witrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. México: Paidós.
- Zorrilla, J. F. (1986). *El proyecto educativo del CCH y los maestros*. Serie Los universitarios, la élite y la masa, Cuadernos del CESU, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 79-90.
- Zorrilla, J. F. (1989). La educación en el aula. En L. Luna et al. (Eds.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*. México: CESU-UNAM.
- Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM.

Otras fuentes de información

- ANUIES. (2004). *Anuario Estadístico*.
- ANUIES. (2005). Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec cuenta con dos nuevas instalaciones. *Confluencia*, Junio.
- Carabias, J., Arriaga, V., y Cervantes, V. (2007). Las políticas públicas de la restauración ambiental en México: limitantes, avances, rezagos y retos. *Boletín de la Sociedad Botánica de México* (080), 85-100.
- De Luna Vargas, M. d. C. (2005). Cuidemos nuestras áreas verdes. *La Gaceta del TESE*, No. 9, enero-febrero.
- Espinosa Castillo, M. (2005). Viejas y nuevas geografías en el ex Vaso de Texcoco, México. Investigaciones Geográficas, *Boletín del Instituto de Geografía, UNAM* (57), 95-113.

- Fox Quezada, V. (2006). *Sexto Informe de Gobierno. Anexo Estadístico*. México: Presidencia de la República.
- Gallegos, M. A. (2004) El amor a la institución (TESE), *Gaceta del TESE*, No. 56, Jul-Ago., p. 20.
- Gobierno del Estado de México (2005). *Estado de México. Matrícula de inicio de cursos 2005-2006*.
- Gobierno del Estado de México. (2006). *Condiciones Generales de Trabajo de los Servidores Públicos Administrativos del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec*. Ecatepec de Morelos, Estado de México, 14 de agosto.
- Gobierno del Estado de México. *Ley que crea el organismo público descentralizado de carácter estatal denominado Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec*. Toluca de Lerdo, Méx., 6 de septiembre de 1990.
- Gutiérrez Arzaluz, P. et al. (2005). *Enciclopedia de los Municipios de México. Nezahualcóyotl*. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de México.
- IMJ (2000). *Encuesta Nacional de Juventud 2000*. México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Instituto Mexicano de la Juventud.
- IMJ (2005). *Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Instituto Mexicano de la Juventud.
- INEGI. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI. (2004). *Anuario Estadístico del Estado de México, Tomos I y II*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática-Gobierno del Estado de México.
- Muñoz López, L., y Borja García, P. T. (2005). *Enciclopedia de los Municipios de México. Ecatepec*. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de México.
- Novelo Anaya, L. M. (2001). Generarán 16 000 empleos en Ecatepec en el 2001. *Diario de México Metropolitano*, 28 de marzo.
- Página electrónica de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) <http://www.comipems.gob.mx>.

- Página electrónica del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec. <http://tese.edu.mx>
- Página electrónica del gobierno de Ecatepec. <http://www.ecatepec.gob.mx>
- Página electrónica de los Sistemas de información municipal: <http://www.e-local.gob.mx>
- Ramón, R. (2002). Preocupante, el consumo de cocaína en Nezahualcóyotl, *La Jornada*, 5 de diciembre.
- Rentería, G. (2005). Entrevista con el presidente municipal de Ecatepec, Eruviel Avila Villegas. México: *Radio fórmula*.
- Salinas Cesáreo, J. (2005). Ecatepec, el municipio mexiquense más disputado por los candidatos al gobierno. *La Jornada*, 21 de junio.
- Salinas Cesáreo, J. (2006). Repunte del PRD y debacle del PRI y PAN rumbo a comicios en Ecatepec. *La Jornada*, 4 de marzo.
- Sánchez, G. (2005). Una delegación proveniente de China visitó el Municipio de Ecatepec con fines de inversión. *Periódico Reforma*, 12 de junio.
- SEP (2009). *Estatutos del Consejo Nacional de Directores del Sistema Nacional de Educación Tecnológica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2003). *Catálogo 2002-2003. Distrito Federal y Area Metropolitana. Escuelas y carreras. Sistema Nacional de Educación Tecnológica*. México: SEP, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.
- SEP-SNEST (s/f). *Modelo Educativo para el Siglo XXI*. México: Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica.
- Simón, A. (2007). Las zonas vulnerables. *El Universal*. 19 de septiembre.
- TESE (2006). *Informe de actividades 2005-2006* presentado por el Dr. Uriel Hernández Galicia: Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec.
- TESE (2007). *Informe Anual de Actividades 2006-2007*. México: Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec.
- TESE. (2003a). Avenida Tecnológico, mayor identidad para el TESE. *La Gaceta del TESE*, Año 8, No. 51, septiembre-octubre, p. 11.

- TESE. (2003b). El TESE: una alternativa de progreso hecha realidad. *La Gaceta del TESE*, Año 8, No. 51, septiembre-octubre, pp. 22-23.
- TESE. (2003c). *Programa Institucional de Desarrollo 2001-2006*. Ecatepec de Morelos, Estado de México: Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec.
- TESE. (2004). Imparten docentes del TESE seminario de sensibilización del Modelo Educativo para el Siglo XXI. *La Gaceta del TESE*, Año 8, No. 56, julio-agosto. pp. 10-11.
- TESE. (2004). Promueven la reforestación en el ex vaso del Lago de Texcoco. *La Gaceta del TESE*, Año 8, No. 54, marzo-abril, p. 18.
- TESE (2005). El desafío del Modelo Educativo para el Siglo XXI y la competencia laboral en las ingenierías del TESE. *La Gaceta del TESE*, 10, mayo-junio, pp. 18-20.
- TESE. (2005). El modelo educativo para el Siglo XXI. *La Gaceta del TESE*, Año 10, No. 60, enero-febrero, pp. 12-13.
- TESE. *Reglamento de Alumnos*.
- TESE. *Reglamento de Evaluación del Aprendizaje*.
- TESE. *Reglamento de Residencias Profesionales*. México: Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, 10 de junio de 2003.
- TESE. *Reglamento de Servicio Social*. México: Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, 14 de marzo de 2003.
- TESE. *Reglamento de Titulación*. México: Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, 10 de junio de 2003.
- Vidal, M. (2003). Registra Ecatepec alta deserción escolar. *El Universal*, 15 de diciembre.

ANEXOS

Anexo 1

Temas tratados en las entrevistas

- Elementos asociados a la elección de institución y carrera.
- Bachilleratos de procedencia.
- Principales retos experimentados durante el trayecto.
- Estrategias desplegadas para atender diversas demandas.
- Elementos socio-familiares.
- Principales fuentes de apoyo con las que cuentan.
- Modos de habitar el espacio y tiempo institucional.
- Experiencias que destacan en relación con el currículum vivido.
- Reflexiones en torno de sus aprendizajes.

Anexo 2

Estudiantes entrevistados según semestre en el que se encontraban inscritos

	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.	Total
Ing. Electrónica	1		3		1					5
Ing. Sistemas Computacionales			5		1	1				7
Informática	3	2						8	8	21
Ing. Industrial				1						1
Ing. Bioquímica	1		2				1			4
Ing. Mecatrónica		4								4
Total	5	6	10	1	2	1	1	8	8	42

Anexo 3

Cuestionario a estudiantes del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec
Los datos que proporcionen son confidenciales y serán de gran utilidad para la investigación

¡Gracias por tu colaboración!

Edad: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	Estado civil: _____
¿Con quién(es) vives? _____		

¿En qué institución estudiaste el bachillerato? _____

¿Obtuviste en el bachillerato alguna formación técnica? SI NO ¿En qué? _____

¿Reprobaste materias en el bachillerato? SI NO ¿Cuáles reprobaste? _____

¿La carrera que actualmente cursas fue la elegida como primera opción? SI NO

¿Cuál fue la otra opción de carrera señalada en tu solicitud de ingreso al TESE? _____

¿Antes de tramitar tu ingreso al TESE presentaste examen de admisión en otra institución? SI NO

¿En qué institución(es)? _____

¿En qué carrera(s)? _____

¿Cuánto tiempo te lleva trasladarte al TESE? _____

¿Actualmente trabajas? SI NO ¿En qué? _____

¿Cuántas horas trabajas a la semana? _____ ¿En qué horario? _____

¿Tienes alguna beca? SI NO ¿Qué tipo de beca es? _____

¿Has interrumpido estudios durante la carrera? SI NO ¿Por cuánto tiempo? _____

¿Podrías comentar los motivos de dicha interrupción? _____

¿Has reprobado asignaturas en la carrera? SI NO ¿Cuáles? _____

¿Asistes a las actividades culturales que organiza el TESE? SI NO ¿A cuáles? _____

¿Cuáles son los lugares de diversión o entretenimiento a los que más asistes? _____

¿Qué tipo de música o grupos musicales te gusta escuchar? _____

Información sobre los padres:

	Edad (años)	Ocupación	Estudios realizados
PADRE			
MADRE			

¡GRACIAS!

Anexo 4

Código para identificar las entrevistas

