



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EL LEÓN NO ES COMO LO PINTAN. EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES DE JÓVENES  
UNIVERSITARIOS DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL

TUTOR PRINCIPAL:  
DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN-UNAM

COMITÉ ACADÉMICO:  
DR. CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ  
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS-UNAM  
DRA. ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR-UV  
DRA. LETICIA POGLIAGHI  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN-UNAM  
DR. JORGE BARTOLUCCI INCICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN-UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2018.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

A mi familia

Agustín Cobos González

Elodia Montiel Contreras

Feliciano Alarcón Alarcón

## Agradecimientos

Elaborar una tesis es un proceso de aprendizaje en el que es indispensable contar con el apoyo directo o indirecto de un sin número de personas, su colaboración, compañía y aprendizajes compartidos son invaluableles antes, durante y al final del camino. De ahí que a través de este espacio les hago llegar mi agradecimiento infinito a todos aquellos que de una forma u otra contribuyeron a que este sueño fuera posible:

Al Dr. Juan Manuel Piña Osorio por su confianza en mí, por ofrecerme una oportunidad, por dedicarme su tiempo, dejarme aprender de su experiencia, por dejarme equivocarme y rectificar por ser más que un tutor, un amigo.

A la Dr. Carlota Guzmán Gómez por darme más de lo que pedía, por dejarme aprender a su lado, por alimentar mis ganas de saber, sobre todo por valiosa su amistad.

A la Dra. Rocío López González por su confianza, tiempo y dedicación, especialmente por su amistad y comprensión.

A todos los miembros de mi comité tutorial: Dr. Juan Manuel Piña Osorio, Dra. Carlota Guzmán Gómez, Dra. Rocío López González, Dra. Leticia Pogliaghi y Dr. Jorge Bartolucci Incico, sin el consejo, sabiduría, amabilidad y paciencia que me brindaron este recorrido no habría sido el mismo y sobre todo no habría adquirido su forma final, ya que me compartieron su experiencia, mostraron sus puntos de vista y la libertad de tomar mis propias decisiones.

Es bien sabido que una investigación no puede desarrollarse si no hay donde realizarla, en este sentido la Secretaria de Administración Escolar de la Facultad de Arquitectura, Arq. Ana María Todd tiene mi profundo agradecimiento por el interés y apoyo que me brindó en todo momento para hacer mi trabajo de campo con los estudiantes de esta carrera. De igual forma agradezco a todos los jóvenes que llenos de entusiasmo me regalaron su tiempo y compartieron conmigo sus historias, experiencias y vivencias, sin sus relatos esta investigación simplemente no existiría.

El desarrollo de la inquietud y el gusto por incursionar en la investigación educativa es algo que le agradezco especialmente al Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado, siempre ha sido un buen

maestro, me ha honrado con su amistad y sobre todo ha estado presente apoyándome cuando hay momentos de crisis. También agradezco al equipo de académicos del entonces Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, ahora, Centro de Investigación e Innovación Educativa, porque me ofrecieron el espacio y las condiciones propicias para desarrollar mis intereses profesionales.

De igual forma reconozco el apoyo de diversos integrantes de mi Alma mater, la Universidad Veracruzana, porque sin su comprensión y gestiones, desde sus distintos ámbitos de acción, no habría podido disfrutar de la licencia laboral que me permitió dedicarme de tiempo completo a mis estudios de doctorado, entre ellos principalmente agradezco al Lic. Rafael Ruíz Arroyo, la Dra. Sara Ladrón de Guevara y la Lic. Miriam Cariño Castro.

A la coordinación del Doctorado en Pedagogía: Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos, Lic. Rosalinda Querol Tejeda, Lic. Esperanza Arlene Ayala Hernández y Adela por el apoyo brindado en todos los trámites y procesos administrativos como estudiante de posgrado.

Al Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad de la UNAM por ser mi segunda casa durante mis años de estudios y al personal de su biblioteca porque siempre fueron una grata compañía mientras trabaja en mi investigación.

Por supuesto, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada para poder disfrutar de una de las etapas más agradables de mi vida siendo estudiante de doctorado.

# ÍNDICE GENERAL

<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I Antecedentes y planteamiento del problema</b>	<b>15</b>
<i>El alto rendimiento académico: de una noción normativa a una visión comprensiva</i>	15
El predominio de una perspectiva en torno al rendimiento académico	19
Las experiencias estudiantiles de los jóvenes universitarios: múltiples temas y coincidencias	21
Jóvenes universitarios de alto rendimiento académico: dos temas que intentan articularse	24
<i>Planteamiento del problema</i>	31
<i>¿Por qué analizar la experiencia estudiantil de los jóvenes de alto rendimiento académico?</i>	44
<b>Capítulo II Perspectiva teórica</b>	<b>48</b>
<i>Las juventudes y los jóvenes estudiantes en la universidad</i>	48
<i>La experiencia, su carácter polisémico y la necesidad de su acotación</i>	52
<i>La experiencia social: una perspectiva constructivista</i>	58
La experiencia estudiantil como una modalidad de la experiencia escolar	64
La integración a la universidad como un proceso gradual	68
La estrategia, el sentido de los estudios y el proyecto	70
Subjetivación, vocación y construcción de sujetos	73
<b>Capítulo III Las coordenadas de la búsqueda</b>	<b>79</b>
<i>¿Qué? Elementos de análisis</i>	79
<i>¿Desde dónde? La perspectiva interpretativa</i>	80
<i>¿Cómo y con quién? La flexibilidad del recorrido, múltiples idas y venidas</i>	83
<i>¿Con qué? La entrevista en profundidad</i>	86
<i>El análisis de las entrevistas</i>	91
<b>Capítulo IV El contexto de la investigación</b>	<b>97</b>
<i>La Facultad de Arquitectura de la UNAM</i>	97
<i>Condiciones socioeconómicas de los estudiantes de arquitectura</i>	102
<b>Capítulo V Las contribuciones de los otros significativos en la experiencia estudiantil</b>	<b>109</b>
<i>La socialización familiar en los jóvenes de alto rendimiento académico</i>	109
Directivo basado en la exigencia hacia los hijos	111
Autónomo basado en el ejemplo y la confianza hacia los hijos	117
Permisivo basado en el libre albedrío de los hijos.	121
<i>Los profesores como referentes inmediatos de la profesión</i>	124
<i>De los compañeros de los primeros días a los amigos de toda la vida</i>	135
<b>Capítulo VI Figuras estudiantiles de alto rendimiento académico</b>	<b>143</b>

<i>Estudiantes cumplidos</i>	146
<i>Estudiantes esforzados</i>	155
<i>Estudiantes estratégicos</i>	161
<i>Estudiantes apasionados</i>	168
<b>Capítulo VII Las tensiones en la experiencia estudiantil</b>	<b>180</b>
<i>Tensión 1. Negociar las expectativas con la realidad</i>	180
<i>Tensión 2. Ser prisionero de las calificaciones</i>	187
<i>Tensión 3. Ser libre y responsable, múltiples decisiones que tomar</i>	193
Vivir solo por primera vez una forma de hacerse responsable	196
Trabajar y estudiar, entre su pertinencia y su inviabilidad	199
Las relaciones de pareja también contribuyen en la experiencia estudiantil	203
Cuando los pares también son la competencia	206
Irse de intercambio académico como una oportunidad para “ver el mundo”	208
<b>Capítulo VIII Formas de la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de alto rendimiento académico</b>	<b>212</b>
<i>Experiencia estudiantil fragmentada</i>	214
Emma: Solo me movía con la corriente	215
Leticia: Si estudiar fuera un trabajo, sería la mejor estudiante	218
<i>La experiencia estudiantil liberadora</i>	220
Fredy: Un espacio, así como la universidad es como lo que siempre quise	221
Fernanda: Quiero vivir para la arquitectura	223
<i>La experiencia estudiantil como cambio</i>	225
Javier: Me dije es un nuevo inicio, me quiero poner a prueba	226
<i>Experiencia estudiantil reflexiva y crítica</i>	228
César: La UNAM puede ser la mejor y la peor universidad, tú decides	230
<i>Experiencia estudiantil en tensión con la sociabilidad</i>	232
José: Soy de alto rendimiento, pero tengo una vida muy desequilibrada	233
<i>Experiencia estudiantil equilibrada</i>	234
Ivonne: Lo más importante es mantener mi equilibrio	235
<i>Experiencia estudiantil centrada en proyectos futuros</i>	237
Isabela: Siempre está la idea de que querer ser la mejor	238
<b>Reflexiones finales</b>	<b>241</b>
<b>Referencias</b>	<b>249</b>
<b>Anexos</b>	<b>267</b>
<i>Anexo 1 Guion de primera entrevista</i>	267
<i>Anexo 2 Matriz de análisis e interpretación de entrevistas</i>	270
<i>Anexo 3 Estudiantes entrevistados y duración de entrevistas</i>	272
<i>Anexo 4 Datos escolares de los entrevistados</i>	273
<i>Anexo 5 Datos familiares de los entrevistados</i>	274

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparación nivel máximo de estudios de los padres por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM Año 2014.....	103
Tabla 2 Comparación nivel máximo de estudios de las madres por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014.....	104
Tabla 3 Comparación de ocupaciones de los padres por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014 .....	104
Tabla 4 Comparación de ocupaciones de las madres por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014 .....	105
Tabla 5 Comparación ingreso familiar mensual por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM.....	106
Tabla 6 Comparación situación laboral de los estudiantes que ingresaron por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014.....	106
Tabla 7 Comparación de promedios de calificaciones entre estudiantes que ingresaron por concurso de selección y pase reglamentado, de arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014 .....	107
<b>Tabla 8 Términos utilizados en torno a la condición de estudiante de alto rendimiento académico.....</b>	<b>145</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS E ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Elementos de la experiencia .....	77
Ilustración 2 Torre de Rectoría UNAM .....	98
Ilustración 3 Facultad de Arquitectura UNAM-CU .....	98
Ilustración 4 Cafetería Facultad de Arquitectura .....	99
Ilustración 5 Biblioteca Lino Picaseño .....	99
Ilustración 6 Elementos de la Experiencia estudiantil de los estudiantes cumplidos .....	147
Ilustración 7 Elementos de la experiencia estudiantil de los estudiantes esforzados.....	155
Ilustración 8 Elementos de la experiencia estudiantil de los estudiantes estratégicos.....	162
Ilustración 9 Elementos de la experiencia estudiantil de los estudiantes apasionados .....	168

# Introducción

Esta tesis tiene por objeto de estudio la construcción de la experiencia de un grupo de estudiantes de alto rendimiento académico (ARA) de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se parte de la premisa de que la experiencia en tanto social se construye a partir del trabajo que realiza el actor en interacción con otros, dentro de ciertos marcos de referencia a partir de los cuales construye el sentido y significado de sus acciones.

Al hablar de ARA no se hace referencia a la superdotación o a la alta capacidad, identificada a través del Coeficiente Intelectual (IQ) mayor a 120; más bien se trata de una clasificación institucional de carácter normativo y administrativo que, en el contexto específico de la Licenciatura en Arquitectura de la UNAM, agrupa a estudiantes que obtienen promedios generales de calificaciones iguales o mayores a 9, en una escala que va de 0 a 10, durante el curso de sus estudios.

Si bien los criterios de la institución, en este caso la UNAM, son esencialmente administrativos, en la investigación existente, como se verá más adelante, se ha encontrado que hay ciertas características compartidas entre quienes han sido tipificados como de ARA entre ellas destacan; una elevada identificación con la socialización escolar que, en la mayoría de los casos, ha sido fomentada desde el seno familiar y al parecer se han “comprado” el discurso dominante de que la formación profesional y la obtención de títulos universitarios aún son mecanismos efectivos de movilidad social, independientemente de las condiciones socioeconómicas en las que viven.

Además, entre sus habilidades no cognitivas destacan el mostrar un alto compromiso hacia sus estudios, son responsables, constantes, perseverantes, hábiles en el manejo de sus agendas, toman decisiones motivados por el logro de sus objetivos, su relación con el saber es variable; esto significa que no todos persiguen el logro de aprendizajes profundos, significativos o las competencias profesionales necesarias, pero todos de forma individual trabajan cotidianamente para transitar por la institución de acuerdo a sus intereses personales y profesionales, al tiempo que logran evadir, satisfacer o negociar con las demandas académicas que les plantea la universidad.

Si bien en su mayoría comparten los rasgos mencionados, de ninguna forma se trata de un grupo homogéneo, sus motivaciones y acciones para alcanzar sus metas, así como los sentidos y

significados que construyen en torno a sus estudios, la escuela, el ARA y el éxito escolar son producto de procesos subjetivos que han tenido lugar en contextos histórico-sociales distintos a partir de los que difícilmente se puede generalizar; pero en los que, al parecer el papel de la familia como primer espacio de socialización fue fundamental.

Los estudiantes de ARA de la Licenciatura en Arquitectura de la UNAM y en general de cualquier institución no son visibles, solo se les identifica como tal en los eventos públicos de carácter oficial cuyo objetivo es reconocer su desempeño escolar como símbolo de la excelencia académica que resulta digna de emular por representar valores deseables en cualquier estudiante. Por lo tanto, en este caso, analizarlos y tratar de comprenderlos en sus particularidades haciéndolos visibles, más allá de las generalidades que se manejan en los eventos oficiales, es uno de los propósitos principales de esta investigación.

En lo que refiere a su diseño esta investigación obedece a un estudio instrumental de caso, donde el objetivo central fue comprender los procesos de construcción de la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA; en otras palabras, la Licenciatura en Arquitectura funge aquí como el medio a través del cual analizo una problemática más general como el ARA.

En la investigación educativa hay un línea crítica hacia la tipificación del ARA centrada en las calificaciones y promedios escolares, ya que, al ser de carácter administrativo y propuesta desde la institución, no se considera que sea la más afortunada para dar cuenta de un proceso subjetivo complejo y multidimensional como el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias profesionales durante el proceso formativo, además de que existe la creencia generalizada, reforzada por cierta tendencia en la investigación educativa, de que dichos estudiantes son privilegiados socioeconómicamente, por lo tanto, no requieren de atención o apoyo adicional alguno por parte de la institución. Lo cual, como se verá a lo largo de la investigación no es completamente cierto en todos los casos.

De esta forma hay una confrontación ideológica entre quienes pugnan por la equidad y la igualdad de oportunidades educativas y aquellos que se identifican con la línea de las políticas neoliberales de las sociedades globalizadas en las que la calidad de la educación superior se mide

fundamentalmente a través de indicadores cuantitativos de aprobación, reprobación, deserción, egreso y titulación, entre los que figura el ARA como producto simbólico de dicha calidad.

Lo anterior convierte a los jóvenes estudiantes de ARA en un objeto de estudio interesante y pertinente a la investigación educativa de carácter cualitativo que se preocupa por recuperar la voz de quienes no la tienen. En este trabajo el promedio general de calificaciones, criterio de carácter institucional, fue el punto de partida para explorar la subjetividad de los actores sociales y reconocer más allá del dato numérico del promedio las formas en cómo viven los jóvenes tipificados como estudiantes de ARA esta condición.

El interés en este tema particular surgió desde hace varios años, en el periodo 2005-2007 cuando realicé la tesis de maestría, encontré que había estudiantes de diferentes sectores sociales que obtenían calificaciones elevadas y empecé a cuestionarme por qué ocurría eso, en tanto que la teoría en la cual me apoyé en aquella investigación, señalaba que “el origen social era destino”, debido a los tiempos institucionales y al desconocimiento de otros referentes teóricos no tuve la oportunidad de indagar más allá, pero esa interrogante me acompañó a lo largo de los años y ha sido el doctorado el espacio que me ha proporcionado las circunstancias propicias para desarrollar y explorar a fondo esa añeja inquietud, ahora desde otras perspectivas que recuperan la centralidad del trabajo de los actores sociales para construir sus propios recorridos.

En este sentido recurrir a la metáfora *el León no es como lo pintan* para dar cuenta de las experiencias estudiantiles de los jóvenes universitarios de ARA pretende llamar la atención sobre prejuicios extendidos acerca de éstos y al mismo tiempo es una provocación al lector para que busque y explore, más allá de la superficie de los discursos institucionales, en las vivencias, experiencias, motivaciones, sentidos y trasfondos de los actores sujetos a dicha tipificación; por ello esta investigación realiza una primera aproximación que invita a pensarlos más allá de los marcos normativos de la institución y para ello se ha organizado en ocho capítulos a través de los cuales se desarrolla de forma lógica y gradual la perspectiva central que acompañó la construcción del objeto de estudio.

El primer capítulo aborda la discusión acerca de la pertinencia y congruencia del uso del término *Alto Rendimiento Académico* y su indicador el promedio general de calificaciones en el marco

de esta investigación. En segundo término se presentan algunos antecedentes de investigación en torno al mismo y a la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios, esta división no es el azar, la distancia que hay entre ambos tópicos es un botón de muestra del reducido interés que ha existido por parte de la investigación educativa, en México y en otras latitudes, por establecer un vínculo entre dos campos de estudio que tradicionalmente se han abordado desde perspectivas teóricas y metodológicas distintas, frecuentemente presentadas de forma errónea como opuestas (el enfoque cuantitativo y cualitativo) cuando en realidad se trata de aproximaciones complementarias.

En seguida se da paso a la problematización del objeto de estudio, cuya delimitación y configuración final obedece al análisis de las investigaciones previas, el referente teórico y al propio referente empírico. Posteriormente se justifica su pertinencia y relevancia en el campo de la investigación educativa, finalmente, en un tema polémico como el ARA, dicha justificación más que atender una cuestión de forma resulta un asunto de fondo.

En el segundo capítulo se desarrolla la revisión de los referentes teóricos con los cuales se construyó el objeto de estudio y en los cuales se apoyó el análisis, interpretación y discusión de resultados. La noción central es la *experiencia estudiantil* (Dubet, 2005) acompañada de otros conceptos que fortalecen el trabajo de interpretación como *socialización primaria* (Berger y Luckmann, 1967) *oficio de estudiante* (Coulon, 1995 y 1997), *integración a la universidad* (de Garay, 2004), *jóvenes y juventudes* (Margulis y Urresti, 1996; Margulis, 2001; Reguillo, 2007).

El tercer capítulo aborda las orientaciones epistemológicas que subyacen la construcción del objeto de estudio y el recorrido metodológico seguido en la investigación. Este apartado da cuenta sobre todo de idas y venidas, avances, retrocesos, cuestionamientos y ajustes durante todo el proceso. Se analiza la técnica elegida, la entrevista en profundidad, las decisiones en la elaboración del guion de entrevista, elección de los sujetos de estudio y su descripción, la inmersión en campo; así como la descripción del proceso de análisis e interpretación de la información.

El cuarto capítulo se ocupa de una breve descripción del contexto de la investigación, es decir la Facultad de Arquitectura de la UNAM. De igual forma se presentan algunos datos que dan cuenta de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que ingresaron a la carrera en el ciclo 2013-2014 comparados con la población estudiantil general que ingresó a la institución en el mismo

período, lo que permitió examinar las similitudes, diferencias y especificidades para poner en contexto los perfiles de los estudiantes entrevistados.

Los siguientes tres capítulos están dedicados a la presentación, análisis e interpretación de los datos. El capítulo cinco, intitulado *Las contribuciones de los otros significativos en la experiencia estudiantil* aborda el papel de la familia en la configuración de los estudiantes de ARA, como primer espacio de aprendizaje de los jóvenes estudiantes y se presenta una clasificación por tipos de socialización. También se dedica un apartado a los profesores y sus influencias en la configuración de la experiencia de los jóvenes de ARA, como referentes inmediatos de la profesión. En el tercer apartado de este capítulo los pares y los amigos como figuras sumamente relevantes en los procesos de socialización ocupan el análisis.

El capítulo seis explora las significaciones que los jóvenes estudiantes de ARA tienen con respecto a sus estudios, su carrera y su propia condición como estudiantes con resultados destacados, así como su integración o no a la universidad. También en este caso se construyeron figuras de estudiantes de ARA con base en la articulación de las tres dimensiones de la experiencia (Socialización, estrategia y subjetivación): *los estudiantes cumplidos, los esforzados, los estratégicos y los apasionados*, cada uno representa cierta tendencia hacia un estilo de vida estudiantil que se articula de diversas formas con la condición juvenil de los entrevistados, ya que a la vez que se construyen como estudiantes se construyen como jóvenes.

Las tensiones de la experiencia estudiantil es nombre de capítulo siete y se desarrolla en torno a tres temas centrales, el primero son los procesos subjetivos de negociación que llevan a cabo los estudiantes para adaptar, cambiar o confirmar sus expectativas con respecto a lo que esperaban de la universidad y lo que ésta les ofrece. La segunda tensión se concentra en el tema de las calificaciones, los procesos de evaluación y los conflictos que viven los estudiantes y sus posturas con respecto al principal indicador de su alto rendimiento. La tercera tensión abarca varios asuntos que se desarrollan en torno al binomio libertad-responsabilidad en el espacio universitario como: vivir solo por primera vez, combinar los estudios con el trabajo, las relaciones amorosas y la competencia entre compañeros.

El capítulo ocho presenta un ejercicio de construcción de relatos en torno a la definición inductiva de figuras de la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA, que a diferencia del contenido de capítulo dos, presenta un trabajo de articulación de las tres dimensiones de la experiencia estudiantil y coloca el énfasis en la condición juvenil de los entrevistados, sobre todo intenta analizar la complejidad y la imposibilidad de hablar en términos de tipos ideales de experiencias estudiantiles de jóvenes universitarios de ARA.

Para concluir esta presentación, en el último apartado se presentan una serie de reflexiones, producto de un ejercicio de distanciamiento crítico-reflexivo, en el que se hace un balance retrospectivo de lo supuesto, lo buscado, lo encontrado; sobre todo se trata de pensar en los aportes de la investigación, sus alcances y sus limitaciones en el marco de campo de indagación más amplio como lo es la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios. No se trata de conclusiones, porque el trabajo realizado ha sido apenas el inicio de un largo camino en el abordaje de un objeto de estudio dinámico, que ha mostrado las primeras pistas de donde mirar y con qué herramientas hacerlo, en este sentido, más que un trabajo acabado, se considera en proceso de construcción. Finalmente se ubican las referencias en las que se basó la investigación y los anexos.

# Capítulo I Antecedentes y planteamiento del problema

## **El alto rendimiento académico: de una noción normativa a una visión comprensiva**

A lo largo de esta investigación se cuestionó con frecuencia el uso del promedio general de calificaciones como indicador de ARA. La crítica se centró sobre todo en el hecho de que se trataba de una clasificación construida desde una visión institucional de carácter administrativo y normativo que deja de lado la perspectiva de los sujetos que son portadores de dicha tipificación; lo cual, a simple vista, a decir de las posturas críticas, discrepa del objetivo principal de esta tesis que es, dar cuenta de la experiencia estudiantil de los jóvenes de ARA de la Licenciatura en Arquitectura de la UNAM. De esta forma, a continuación, se justifica su uso y sobre todo se argumenta su pertinencia en el marco de la perspectiva teórica elegida y el diseño metodológico construido.

La razón principal por la que se decidió utilizar dicha tipificación para elegir a los estudiantes entrevistados, es porque resulta congruente con la perspectiva teórica desde la cual se construyó el objeto de estudio; es decir, la noción de experiencia social propuesta por Dubet en 1994/2010, en donde sostiene que el actor construye dicha experiencia y le asigna sentido de forma subjetiva, en el marco de las condiciones objetivas que le impone el sistema, en este caso la UNAM y sus lineamientos normativos se constituye como uno de los marcos de referencia centrales que indica a los estudiantes, través de sus diversos reglamentos, qué es ARA y cómo se reconoce.

Por lo tanto, aunque el término alto rendimiento académico y el promedio general de calificaciones como su indicador, pueden parecer inapropiados, es necesario y pertinente retomarlos para tratar de dar cuenta de los procesos subjetivos e intersubjetivos que se desencadenan una vez que cada estudiante en lo individual forma parte de una institución regida por leyes y reglamentos que norman y regulan sus conductas y a las cuales debe adaptarse. En la construcción de su experiencia estudiantil los jóvenes universitarios están necesariamente enmarcados en las reglas del juego que define la institución y que constituyen las posibilidades y restricciones dentro de las cuales éstos puede moverse, ya que la normatividad de la UNAM y específicamente de la Facultad de Arquitectura es en última instancia la que evalúa, certifica y legitima el ARA.



Una segunda razón para su elección es que la tendencia en la investigación educativa sobre el alto rendimiento académico es utilizar tres indicadores del mismo para seleccionar a los estudiantes objeto de dicha clasificación: puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas como el Scholarship Aptitude Test (SAT) en Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU.), los promedios generales de calificaciones o Grade Point Average (GPA) y las calificaciones emitidas por los profesores (Touron, 1985; García, 1995; Cascón, 2001, Murillo, 2003; Garbanzo, 2007; Villarruel, 2008; Erazo, 2011).

Las investigaciones que optaron por introducir criterios adicionales para identificar a los estudiantes de ARA se enfrentaron al problema de la diversidad de apreciaciones y criterios que distintas instituciones, directores y profesores tenían en torno a lo que se entiende como tal, lo cual dificultó la selección de los sujetos y la comparación interinstitucional, así lo reportaron los trabajos de (Harper, 2005; Dougherty, 2007; Francis y Skelton, 2010; Bradley, 2010; Blanco et., 2014), por ello finalmente también recurrieron al GPA para lograr coincidir en un criterio “objetivo” homogéneo.

No obstante lo anterior, no se pueden pasar por alto los debates que existen en torno al uso del concepto de rendimiento académico y del promedio escolar de calificaciones como indicador del nivel educativo de logro de los estudiantes, el cual se encuentra en sus orígenes, es decir, en que es producto del sistema de evaluación, acreditación y certificación bajo el cual funcionan los sistemas educativos actualmente y a través de los cuales se reproduce la desigualdad social que se traduce en desigualdad educativa.

En este sentido y de acuerdo con Dubet (2015, 29) “la escuela sigue siendo una máquina de producir desigualdades y de reproducirlas entre generaciones”, pero a diferencia de los mecanismos de exclusión y discriminación inadmisibles que utilizaba en sus inicios, con la existencia de espacios exclusivos para la burguesía y otros para el pueblo, ahora opera a través de formas más sutiles y legítimas a los ojos de la sociedad general, incluso frente a los propios detractores de la escuela de origen elitista.

El mecanismo principal a través del cual la institución escolar produce y reproduce las desigualdades es la evaluación escolar, misma que tiene consecuencias que impactan directamente en los individuos que son objeto de ella, estigmatiza la ignorancia de quienes fracasan en las pruebas

al tiempo que destaca la excelencia de los que logran superarlas con éxito. Esta función de orientación, selección y certificación se ha establecido de forma legítima en los espacios escolares y ha servido como mecanismo de exclusión de los menos favorecidos, es legítima porque opera de tal forma que hace parecer que los mismos individuos se autoexcluyen del sistema (Perrenoud, 2008; Dubet, 2015).

En este contexto suponer que la evaluación del rendimiento académico es la causa principal de la pérdida masiva de estudiantes en el paso a los distintos tramos educativos refleja una perspectiva reducida que ha llevado a planteamientos apresurados.

El tema implica análisis más elaborados (Carabaña, 1979 y 1988; White, 1982; Touron, 1985; García, 1986; García, 1995; Edel, 2003; Tejedor, 2003; Sirin, 2005; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Garbanzo, 2007; Erazo, 2011; Gisbert, 2015; Cabrera, 2016) entre otros, sostienen que la explicación y posterior comprensión del rendimiento académico de los alumnos, es un tópico sumamente complejo y coinciden en que dicha categoría se ve influida por factores de tipo social, psicológico, institucional y pedagógico, y afirman que dependiendo del enfoque que se elija se privilegiará la selección de unos u otros.

En realidad, parece que la crítica no es en sí sobre las calificaciones como indicadores del rendimiento académico, sino el mecanismo poco claro y subjetivo a través del cual éstas se asignan; los profesores, quienes no solo evalúan los conocimientos, sino que también toman en cuenta otros factores de los alumnos como el interés, la motivación, su comportamiento en clase, cuestiones socioeconómicas, afectos, entre otros; entonces los resultados finales están filtrados por la apreciación subjetiva del propio profesor (González, 1988). En este sentido hay quienes aseguran que en esos procesos de evaluación se deja ver una perspectiva meritocrática en la mente del profesor, en la cual hay “concepciones implícitas de clase social que se esconden bajo los discursos y prácticas del profesorado cuando se refieren a los procesos de éxito, fracaso y abandono escolar de su alumnado” (Tarabini, 2015: 350).

En la perspectiva opuesta Talcott Parsons (1959), sostenía que la escuela al ser el primer órgano de socialización, fuera de la familia, con el que tiene contacto el niño, es donde va a interiorizar normas, valores y formas de entender el mundo, también aprenderá que hay reglas

sociales, como la de vivir en una sociedad regida por la competencia y así los alumnos interiorizarán la idea de que en la escuela unos ganan y otros pierden y que las buenas calificaciones las merecen sólo aquellos que trabajan para conseguirlas, entonces el mérito personal estará por encima de las pasiones que generan las desigualdades sociales y, los mecanismos de selección y admisión de los alumnos continuarán su curso natural.

En esta misma línea, como afirma Alexander, en la escuela los alumnos “Aprenden que hay una relación entre desempeño y gratificación y que la desigualdad es legítima, porque no es más que una retribución justa, que premia a cada cual en virtud de sus méritos individuales” (Alexander, 1989, 74). Es por ello por lo que sus críticos señalan que la evaluación antes de regular los aprendizajes regula el trabajo, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula, incluso las relaciones entre la escuela y la familia (Perrenoud, 2008).

La fiabilidad y validez de las calificaciones y los promedios escolares también ha sido tema de análisis, la preocupación se ha centrado sobre todo en verificar si mantienen estabilidad temporal y si son confiables en la predicción de comportamientos futuros, en este sentido Cascón (2001), ha sostenido que los resultados obtenidos en sus análisis estadísticos justifican su uso extendido en diversas investigaciones.

Por su parte Touron (1985), Chaín et al. (2003), Rose y Miller (2005) y Cortés y Palomar (2008) han mostrado la capacidad predictiva de los promedios escolares y han confirmado que son un indicador de los antecedentes académicos de los alumnos y además aportan información sobre la tendencia en el comportamiento escolar de éstos, ya sea a mostrar buenos o malos resultados académicos en el futuro.

En la educación superior es más evidente el uso de la evaluación para la selección de los estudiantes y sus calificaciones como vía para aspirar a ciertas posiciones. Por ello, aun cuando existen inconformidades con la forma en que opera el sistema educativo y algunos críticos se rebelan contra él, al final de cuentas el promedio general de calificaciones se utiliza como un pase de entrada a la competencia escolar o una moneda de cambio que da acceso a diversos privilegios en las instituciones educativas.

### **El predominio de una perspectiva en torno al rendimiento académico**

Este apartado tiene el objetivo de presentar algunas investigaciones realizadas sobre el rendimiento académico en general y sobre el ARA en particular, mismas que contribuyeron para delimitar el problema de investigación y construir el objeto de estudio. Es importante señalar que la pretensión no fue desarrollar un estado del arte y tampoco un metaanálisis en torno al tema, sino recuperar algunos hallazgos y aportes de las investigaciones realizadas para disponer de un marco de referencia más amplio en la interpretación de los datos.

En esta revisión se identificaron pocas investigaciones que abordaran específicamente el estudio del ARA desde la perspectiva de los propios estudiantes, se observó que predominan los trabajos sobre el fracaso escolar en sus distintas vertientes reprobación, rezago y deserción. Asimismo, se encontró que existe una tendencia en la orientación que siguen los diseños de investigación, es decir predominan las propuestas de carácter predictivo baso en el desarrollo o prueba de modelos estadísticos en los que se analizan distintas variables y sus interacciones para poder predecir el rendimiento, por lo cual, aunque se mencionan, no se consideran a detalle en este análisis.

Hay una presencia importante de estudios apoyados en diversos constructos de la psicología y que caracterizan al alumno como aprendiz en donde observa y mide su inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad, así como las variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales, funciones ejecutivas, autoeficacia, rasgos de personalidad y autocontrol, entre otros). Estos trabajos se basan generalmente en la aplicación de diversas escalas psicológicas y cognitivas que miden los rasgos a observar y posteriormente mediante diversos análisis estadísticos analizan su relación o asociación con el rendimiento académico. Ejemplo de ellos son los trabajos de (González y Touron, 1994; Barceló et al., 2006; Villarruel, 2008; Garllago et al., 2009; Rodríguez et al., 2008; Sánchez, 2009; Villasmil, 2011; Samul, et al., 2011; Rocés et al., 2012; Vallejos, 2012; Pantoja y Alcaide 2013, Ramírez y Fuentes, 2013).

En cambio, las investigaciones que han optado por analizar la combinación de una amplia gama de factores (institucionales, socioeconómicos, pedagógicos y personales) y su impacto en el rendimiento académico son las de (Mella y Ortiz, 1999; Burton et al., 2005; Rose y Miller, 2005; Torres

y Rodríguez, 2006; Montero et al., 2007; Contreras et al., 2007; García y Bartolucci, 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; González, et al., 2007; Garbanzo, 2007 y 2014; Jiménez, 2007; Armenta et al., 2008; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Arias y Dehon, 2008; Belvis et al., 2009; Mills et al., 2009; Barahona, 2014; Soria y Zuñiga, 2014; Danilowicz et al., 2014; Jiménez et al., 2015).

En general estas investigaciones trabajan con grandes poblaciones y fundamentalmente se apoyan en bases de datos de carácter institucional que aportan información académica y socioeconómica sistematizada sobre los estudiantes y sus ejercicios también consisten en medir los distintos factores con sus variables y tratar de encontrar una relación con los diferentes resultados del rendimiento académico.

También existen trabajos que indagan sobre la relación entre el rendimiento académico y la condición de trabajador del estudiante (Schill et al., 1985; Lillydahl, 1990; Ecktein y Wolpin, 1997; Armenta et al., 2008. Dentro de esta línea Katsikas et al. (2010) en una investigación empírica encontraron que los estudiantes que trabajan no tienen calificaciones más bajas que sus compañeros que trabajan, en este mismo sentido Wenz y Yu, (2010) identificaron que el trabajo de los estudiantes universitarios tiene un efecto prácticamente nulo. En contraste Carrillo y Ríos (2013) identificaron que, en estudiantes de la Universidad de Guadalajara, el hecho de trabajar sí les afecta en su rendimiento académico; en ello coinciden Armenta et al. (2008) identificaron que en estudiantes mexicanos trabajar y estudiar simultáneamente sí disminuía el rendimiento académico

Por otro lado, Wang et al., (2010) matiza sus hallazgos al identificar que en estudiantes chinos el trabajo tenía efectos positivos en su promedio de calificaciones y mejoraba sus habilidades de aprendizaje, pero si aumentaba la jornada había efectos negativos. En tanto que Fazio (2004) con estudiantes argentinos encontró que una jornada laboral moderada en trabajos relacionados con la carrera profesional era positiva en el rendimiento académico. Con base en lo anterior se puede afirmar que los resultados no son definitivos, depende del contexto donde se realizan las investigaciones, si los empleos están o no relacionados con las profesiones que estudian, la duración de las jornadas laborales y los motivos por los cuales los estudiantes trabajan.

En una línea de investigación distinta se encuentra la que trata de identificar la influencia de la familia en el rendimiento, en este caso los resultados tienden a informar que la familia en tanto

primer espacio donde se aprenden valores, actitudes que son o no favorables hacia la escuela, juega un papel importante en el rendimiento de los estudiantes, aunque coinciden en afirmar que en el nivel superior esta influencia se va reduciendo a la par que el estudiante va desarrollando su autonomía (Torres y Rodríguez, 2006; Jiménez, 2006; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Quinto, 2010; Barahona, 2014; Duguet et al., 2016).

Desde la pedagogía y la psicología también se han desarrollado investigaciones que exploran la relación del rendimiento académico con las estrategias de aprendizaje; este tipo de aproximaciones también suelen centrarse en análisis estadísticos de correlación entre las calificaciones que obtienen los estudiantes y las puntuaciones que alcanzan en diferentes baterías de test sobre estilos y estrategias de aprendizaje, sus resultados no son concluyentes por lo que no es posible generalizarlos en un sentido u otro (Muñoz y Gómez, 2005; Gargallo, 2007; Esguerra, 2010; Roces et al., 2012; García et al., 2015).

Con la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su irrupción inusitada en los espacios universitarios, inclusive actualmente se encuentran investigaciones emergentes que intentan probar la relación entre el rendimiento académico y el uso, en el proceso de enseñanza aprendizaje, de las TIC, las redes sociales y las diversas plataformas de aprendizaje virtual (Román y Heredia, 2010; Martínez, 2010; García-Valcárcel y Arras, 2011; Mirete y García 2014; Guzmán, 2014; Huertas y Pantoja, 2016) estos son una muestra de que el tema del rendimiento académico, en tanto indicador escolar del avance de los estudiantes sigue y seguirá siendo un tema relevante en la investigación.

### **Las experiencias estudiantiles de los jóvenes universitarios: múltiples temas y coincidencias**

De acuerdo con Guzmán (2011, 2015), la investigación sobre los aspectos subjetivos de los estudiantes universitarios, en México, ya empezaba a tener presencia en los 90, sin embargo, fue hasta la primera década del siglo XXI que se conformó como una línea fuerte y definida de investigación en México.

El paso de metodologías centradas en el uso de análisis estadísticos para el conocimiento y manejo de las grandes poblaciones estudiantiles en la instituciones de educación superior fue transitando gradualmente, pero de forma sostenida, a enfoques de carácter comprensivo que

trabajan con muestras reducidas de estudiantes a quienes se observa y entrevista en profundidad, con la intención de responder a la pregunta de qué hacen y cómo viven los jóvenes la universidad; así sus experiencias, vivencias, sentidos y significados en torno a su estancia en la escuela se vuelven el centro de atención.

Durante estos años de investigación más centrada en comprender, que en explicar y predecir los comportamientos estudiantiles se han descubierto cosas sumamente interesantes; en primer lugar, actualmente se sabe que si bien se refiere a ellos como un grupo específico, de ninguna forma se trata de un conjunto homogéneo que tiende a organizar el tiempo y las energías en torno al estudio y al proyecto profesional, sino que éstos construyen al interior de las instituciones una gran diversidad de experiencias, vivencias, sentidos y significados.

Asimismo se ha reconocido y dado un papel relevante a su condición de jóvenes, es decir, más allá de su condición estudiantil, también viven una experiencia juvenil “entendida como “disponibilidad temporal, moratoria socialmente concedida, abierta a la exploración de la autonomía en diversos ámbitos” (Arango, 2008: 2), por tanto también experimentan preocupaciones, dudas, incertidumbres, gustos, motivaciones y distracciones propios de su edad que afectan su forma de transitar por la educación superior.

Saucedo y Guzmán (2013: 223) reportaron algunos hallazgos y tendencias de la investigación sobre estudiantes en el periodo 2002-2011 en México y concuerdan en que “la vida y los intereses de un estudiante no se reducen al ámbito escolar y académico, sino que va más allá, pero el espacio escolar es rico en significados de vida para ellos”, por ello hay que centrar la mirada en esos procesos subjetivos que viven para avanzar en la comprensión de los complejos mundos de los estudiantes.

Ejemplos no exhaustivos de trabajos interesados en conocer cómo viven la universidad los jóvenes universitarios los constituyen (Guzmán, 1994; de Garay 2001, 2004 y 2005; Guzmán, 1994, 2004; Machuca, 2009; Malinowski, 2008; Arango, 2008; Martínez, 2009; Parra et al., 2009; Mariscal, 2009; Silva y Rodríguez, 2012 y 2015; Matus, 2010; Ramírez, 2010; Casillas et al., 2010; Castro, 2011; González, 2011; González y Zayas, 2011; Alarcón, 2012; Castañón, 2012; Molina, 2012; Hernández, 2012; Urquidi, 2013; Pérez, 2014; Silva y Jiménez et al., 2015; Rodríguez, 2015; Álvarez, 2017;

Flanagan, 2017). Algunos hallazgos de estos esfuerzos de investigación se pueden resumir en las siguientes líneas:

- a) La experiencia estudiantil de los estudiantes está fuertemente influida por su condición juvenil y ésta mantienen una tensión evidente con el mundo escolar.
- b) Los factores institucionales como la organización de la escuela, la relación con profesores y pares son sin duda importantes en las formas como construyen sus trayectorias y experiencias escolares los estudiantes.
- c) Los estudiantes se integran de manera desigual y gradual a las instituciones de educación superior y este proceso se da a través de un fuerte trabajo en los primeros semestres de estudios, tiempo en el que es fundamental todo el apoyo institucional que puedan recibir para superar el periodo de tránsito.
- d) Los grupos de pares tienen un papel relevante en los procesos de afiliación a las instituciones educativas; de hecho, las vivencias que más valoran los estudiantes son los espacios de ocio, socialidad y entretenimiento que se dan en los espacios universitarios, porque es a lo que dan más peso en la construcción de sus sentidos como estudiantes y también como jóvenes.
- e) Los significados que asignan a sus estudios pueden ir desde la visión instrumental de la formación hasta el cultivo de una verdadera vocación, en la que el disfrute de los estudios y el gusto por aprender motiva sus acciones.
- f) En los estudiantes de sectores menos favorecidos el ingreso al nivel universitario es altamente valorado y aun es percibido como un medio de movilidad social, mientras que en los de las clase medias o altas, el sentido instrumental de los estudios va más enfocado a conservar la posición.
- g) La flexibilidad, inestabilidad y precariedad que caracteriza el mercado laboral se manifiesta en las preocupaciones de los jóvenes por su futuro, construyen proyectos sometidos a una racionalidad que gira en torno a la carrera profesional y al logro de un buen empleo; otros, sin embargo, disfrutaban su estancia en la universidad solo por la moratoria social que les brinda su razón social de estudiantes, sin proyectos profesionales claros.
- h) En algunos casos destaca la presencia de los profesores como figuras clave en los procesos de construcción de identidad profesional de los estudiantes.



- i) Los estudiantes que cursan carreras como producto de elecciones negativas, no siempre generan experiencias negativas, sino que se apropian gradualmente del nuevo espacio y van construyendo proyectos profesionales en el trayecto.

Estos y otros descubrimientos contribuyen para avanzar en el conocimiento de cómo viven la universidad los estudiantes, sobre todo han permitido pasar de considerarlos en términos de cifras y estadísticas institucionales a pensarlos como actores sociales que, si bien se ven influidos de formas diversas por las condiciones estructurales, también juegan un papel central al poner en juego procesos subjetivos para construir los sentidos de sus estudios, interpretar lo que las instituciones les ofrecen y definir sus formas de tránsito por la universidad.

### **Jóvenes universitarios de alto rendimiento académico: dos temas que intentan articularse**

En el apartado anterior, se observó que los temas que se indagan con respecto al rendimiento académico son variados, pero siguen una tendencia, la búsqueda del mejor modelo explicativo de los resultados que obtienen los estudiantes. En este sentido, las investigaciones que abordan específicamente el tema del ARA desde la perspectiva de los estudiantes son escasas y este apartado se dedica al análisis de algunos de sus hallazgos.

En general los estudios aquí incluidos se caracterizan por trabajar con muestras reducidas de estudiantes, utilizan fundamentalmente entrevistas, observaciones de campo y grupos focales para levantar la información de primera mano; en este sentido rescatan en mayor medida las opiniones, experiencias subjetivas, vivencias, sentimientos, significados y motivaciones que los propios jóvenes expresan en torno a su estancia en la universidad y sus resultados escolares destacados, por ello no es casual que los procedimientos y técnicas que emplean se concentren en entrevistas y observaciones, asimismo se apoyan fundamentalmente en análisis de contenido cualitativo, generalmente con el uso de algún paquete de cómputo como (Nvivo, Atlas.ti, MaxQDA) para realizar el trabajo de sistematización de datos.

Las aproximaciones teóricas son diversas, al tener como objetivo comprender los diversos aspectos de la vida de los estudiantes entrevistados se recurre al uso de la teoría cultural en Bradley (2010); la teoría del capital cultural de Bourdieu, el capital social de Coleman y la teoría de la autodeterminación en Kula (2013); la teoría de logro contra déficit de Harper en Goins (2016); la

perspectiva de género en Francis et al. (2010); la teoría sociocultural y perspectiva de género en Jiménez et al. (2002, 2005, 2007 y 2010); la teoría de la resiliencia en Vélez (2007), Rodríguez y Valdivieso (2008), Villasmil (2011) y Longás, (2016). Mientras que los trabajos de (Bernal, 2009; Blanco et al., 2014; Morales y Sepúlveda, 2015; Abarca et al., 2015; Silva et al., 2016) no declaran explícitamente el enfoque teórico que se sustenta sus trabajos.

Un hallazgo interesante en las investigaciones sobre el ARA que recuperan la perspectiva de los actores es que, suelen centrarse en estudiantes que provienen de minorías étnicas como los latinos y afroamericanos en EE.UU., los chinos o coreanos en Reino Unido y sobre todo aquellos que provienen de clases bajas o trabajadoras y obtienen resultados sobresalientes. Así lo muestran las investigaciones de Harper (2005) y Bradley (2010) quienes investigaron la forma en que los estudiantes afroamericanos de ARA negociaban desafíos culturales en una institución universitaria predominantemente blanca del sureste de EE.UU. o Kula (2013) que examinó los factores que apoyan el alto rendimiento de los estudiantes latinos de segunda generación que asisten a las universidades y colegios de élite en dicho país y, Goings (2016) que buscó conocer las experiencias académicas y sociales de estudiantes afroamericanos no tradicionales de alto rendimiento que asistían a una universidad históricamente negra.

En estas investigaciones los hallazgos apuntan a historias de discriminación y problemas de segregación al interior de las instituciones universitarias Harper (2005); los estudiantes deseaban hablar, contar sus historias y escuchar sus voces más que cualquier otra cosa Bradley (2010). También encontraron estudiantes que sentían la necesidad de distanciarse mental y emocionalmente de sus compañeros caucásicos para poder superar el día a día. Una constante entre estas poblaciones estudiantiles es la creencia de que su pura determinación sirve de explicación para su éxito académico, su voluntad de lograrlo es clave, todo se lo atribuyen a su propia acción; no obstante, reconocen que fueron motivados y apoyados por sus familias y reconocen los sacrificios que éstas hicieron por ellos, así lo reportan (Harper, 2005; Bradley, 2010; Kula, 2013 y Goins, 2016).

Bradley (2010) sostiene que los estudiantes que investigó demostraron un deseo de ser incluidos en la cultura del campus, no solo por su género y etnia, sino porque están altamente calificados para enriquecer la cultura de la academia. Agrega el autor que esos jóvenes impresionantes no son charlatanes, son estudiantes que conocen el valor de la preparación y están

dispuestos a demorar la gratificación inmediata por los logros a largo plazo. En este mismo sentido Goings (2016) encontró en la población investigada que su motivación no era solo asegurar su éxito académico, ya que creían que su deber era mostrar imágenes positivas de hombres negros no solo sobresaliendo en la escuela, sino también en otros ámbitos como la familia, por lo cual le reconocían todo el apoyo recibido del ámbito familiar.

También Kula (2013) identificó que los rasgos individuales como una identidad étnica positiva, la creencia en el poder del trabajo duro para superar cualquier déficit en el conocimiento o la inteligencia, y las características alineadas con "agallas" fueron fundamentales para el éxito de los estudiantes latinos de ARA. Ellos veían en sus padres y los agentes escolares sus principales apoyos, a través de toda la información que les brindaban sobre las oportunidades educativas que tenían, sobre todo destacan aquí el apoyo afectivo más que el de carácter instrumental. De igual forma, declararon que sus objetivos de movilidad ascendente fueron, al menos en parte, impulsados por su deseo de representar bien a su comunidad.

En suma, las investigaciones que han abordado a los estudiantes de ARA que pertenecen a alguna minoría étnica (Harper, 2005; Bradley, 2010; Kula, 2013 y Goings 2016), destacan las experiencias que viven en torno a la segregación racial de la que son objeto en las universidades y ellos muestran su frustración porque aun cuando son incluidos en esas instituciones, por sus logros académicos y su condición de minorías, cuando llegan a las universidades se espera que se comporten como sus compañeros caucásicos. A pesar de ello, su orgullo de ser estudiantes universitarios y tener buenos resultados los impulsa a seguir cada día, aunque en sus escuelas pasan desapercibidos o tienden a agruparse con sus iguales en sitios donde no sean molestados por sus pares blancos.

En una línea parecida, pero que trabaja con estudiantes que viven en condiciones de pobreza o en ambientes de alta vulnerabilidad y que muestran alto rendimiento se encuentran las investigaciones de (Cuevas, 2001; Téllez, 2006; Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Villasmil, 2011; Ramírez, et al., 2011; Caamaño et al., 2012; Longás et al., 2016). Sus abordajes los realizan fundamentalmente desde el enfoque de la resiliencia para tratar de comprender cómo, sujetos que viven en circunstancias familiares, económicas, sociales y culturales precarias o extremas, logran tener éxito en sus estudios.

En estos casos se ha encontrado que se trata de sujetos que tienen habilidades sociales y psicológicas favorables al éxito con una motivación elevada hacia el logro, son responsables y esforzados, con elevadas expectativas y valoran la formación actual como inversión para su futuro (Villasmil, 2011; Ramírez et al., 2011; Longás et al., 2016). Aun cuando no cuentan con las condiciones socioeconómicas suficientes, sí disponen de buenos ambientes familiares socioafectivos, ya que a pesar de que sus padres y familias no los pueden apoyar en deberes escolares por su bajo nivel formativo, dan gran importancia a la educación (Vélez, 2007; Ramírez et al., 2011; Longás et al., 2016).

Se identificó que en la mayoría de los casos habían experimentado algún evento traumático en su vida que los hizo motivarse, los impulsó para superar la situación y salir adelante, pero en general insisten en la convergencia de distintos factores para superar sus condiciones, sobre todo en la estrecha relación y comunicación entre escuela, profesores y familia (Téllez, 2006; Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Villasmil, 2011; Ramírez et al., 2011; Caamaño et al., 2012).

En cuanto a la pobreza, se identificó que dichos estudiantes adoptaron los valores de autonomía, logro, ascenso meritocrático y expectativas de progreso centradas en el desempeño propio y no en factores externos como la suerte o los milagros (Rodríguez y Valdivieso, 2008); también se observó sobre todo que la voluntad de ser del individuo orienta sus acciones y decisiones (Téllez, 2006; Villasmil, 2011; Morales y Sepúlveda, 2015).

Asimismo, encontraron que para dichos estudiantes tener éxito escolar es uno de los principales mecanismos de movilidad social y lo asumen como el medio para mejorar su vida (Rodríguez y Valdivieso, 2008). Muestran distanciamiento afectivo o contraidentificación con figuras primarias de apego para hacer a un lado los problemas familiares que los rodean y centrarse en la escuela (Villasmil, 2011; Caamaño et al., 2012; Morales y Sepúlveda, 2015).

Estos estudiantes construyen una identidad como exitosos, que va más allá de la certificación escolar (Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Villasmil 2011). De esta forma, el ARA es un resultado de la resiliencia cuyo significado trasciende las calificaciones, implica también el crecimiento y la madurez intelectual para tomar decisiones acertadas e importantes en su vida (Ramírez et al., 2011).

Lo que se puede recuperar de estas investigaciones es fundamentalmente que no solo los estudiantes que viven en condiciones “acomodadas” pueden lograr el éxito escolar, sino que los estudiantes aquí investigados se ubican como *rompedores*, transgresores de los límites que les imponen sus condiciones desfavorables y se abren camino dentro de la escuela. Por ello, se señala la importancia de reconocer a estos jóvenes más allá de su rendimiento escolar, más allá de sus roles sociales, para dar cuenta de sus historias de vida y sus significados con lo que se puede contribuir definir apoyos institucionales más cercanos a lo que necesitan en su vida escolar cotidiana.

Por otro lado, solamente las investigaciones de (Jiménez et al., 2002, 2005, 2007 y 2010; Cruz, 2005; Bernal, 2009; Francis, 2010; Blanco et al., 2014; Morales, 2014; Bachenheimer, 2014; Morales y Sepúlveda, 2015; Abarca et al., 2015; Silva et al., 2016) trabajaron con estudiantes de alto rendimiento sin distinción de sus condiciones socioeconómicas o étnicas. En estos casos, se encontró que los estudiantes habían encontrado en la escuela una forma de vida con la cual se habían identificado, misma que les había dado un estatus social por el reconocimiento que recibían en los diversos escenarios donde interactuaban (Cruz, 2005) y que habían generado una identidad como inteligentes y exitosos (Bachenheimer, 2014).

Los estudiantes de ARA que no viven en condiciones de precariedad económica en general dicen sentirse orgullosos de ser académicamente exitosos, destacan su curiosidad intelectual y el disfrute del aprendizaje como elementos que los mantienen involucrados en su camino hacia el éxito académico, pero también otorgan un lugar importante a sus altas expectativas y los sentimientos de estrés y presión para alcanzarlas, ya que ser fracasado alteraría un componente central de su identidad (Cruz, 2005; Bernal, 2009; Bachenheimer, 2014; Abarca et al., 2015); ya que sobre todo se reconocen como sujetos que tienen capacidad para solucionar problemas, son persistentes y con disciplina que actúan regidos por motivaciones internas en la que es fundamental el reconocimiento de sus habilidades y cualidades (Silva et al., 2016).

En una investigación realizada por Blanco et al. (2014) con estudiantes de ARA, se descubrió que a éstos sus logros escolares los hacían sentir felices, en movimiento, de acuerdo con los entrevistados encontrar un buen trabajo y formarse en ese sentido era la meta fundamental que daba sentido al esfuerzo que hacían; aun cuando decían interesarse en el saber eso no implicaba que

lograran aprendizajes profundos, incluso algunos de los estudiantes señalaron que había contenidos a los que no les encontraban sentido, no les gustaban y se aburrían, pero no deseaban prácticas pedagógicas y evaluadoras innovadoras, ya que les generaban incertidumbre en la forma de calificar.

Sus resultados contrastan con los de Bernal (2009), ya que, según los estudiantes entrevistados, sus principales satisfacciones las encontraban en pasar un examen con la mejor calificación, entender lo que les enseñaban y aprender cosas que les interesaban. Lo anterior coincide con los resultados obtenidos por Abarca et al. (2015), en sus indagaciones descubrieron que los estudiantes de ARA consideraban importante ser cumplidos en todo lo que se les demandaba, involucrarse en proyectos que complementaban su formación, además se consideraban autodidácticas y afirmaban que no esperaban que el profesor les aportara todo, insistieron en que el gusto por su carrera era un ingrediente indispensable para dedicar tiempo adicional a sus estudios, mostrar curiosidad por aprender más y participar activamente en ello. También en otras exploraciones los jóvenes de ARA han asegurado que es más probable alcanzar el éxito en la medida en que la carrera que cursan cumple sus expectativas (Silva et al., 2016)

Algunas investigaciones encontraron que dichos estudiantes son tímidos, aislados y concentrados en sus actividades académicas (Morales, 2014); inclusive en el caso de las mujeres dijeron que a veces tienden a persistir estereotipos de género, aunque en sí las chicas se mostraban liberadas, seguras, responsables y prudentes, conscientes de que es difícil mantener sus logros si bajan la guardia, su primera preocupación era aprobar y los chicos las percibían como inteligentes y solían llevarse bien con ellas pero no las querían como pareja (Jiménez, 2005). Lo que también reportó (Bernal, 2009) cuando señaló que sus entrevistados decían sentirse envidiados por sus pares, sobre todo en el caso de las mujeres quienes perciben ambientes competitivos en sus salones de clase.

En contraste, otros estudios reportan que los estudiantes de ARA manifestaron la necesidad de conexiones de igual a igual, de pertenecer a un grupo, ser aceptado, tener amigos y piensan que beber alcohol ayuda a que eso suceda, también comentan que aprendieron de sus padres, amigos y películas que de eso se trata la universidad (Bachenheimer, 2014); por lo tanto al igual que otros jóvenes para estos universitarios de ARA sentirse apoyados y acompañados por los amigos es algo que valoran considerablemente (Abarca et al., 2015). En esta misma línea van los hallazgos

encontrados en investigaciones realizadas en Inglaterra por Francis et al., (2009, 2010) quienes identificaron que la popularidad social de los estudiantes no está reñida con su ARA, inclusive sus entrevistados comentaron que una de sus estrategias era tener como amigo a un compañero de clase que suele ser problemático, para que lo introduzca a la vida social de la escuela sin tener que someterse a la disciplina a la que tales amigos están sujetos.

La familia juega un papel importante para estos estudiantes, ya que aseguraron que fue ahí donde les enseñaron a ser responsables, hacer las cosas que les gustan, les inculcaron el gusto por la lectura y les ayudaron a desarrollar hábitos de estudio, y aun cuando parece que actúan regidos por motivaciones internas en la que es fundamental el reconocimiento de sus habilidades y cualidades, también reconocen un papel importante en su éxito al apoyo familiar, a la institución, los profesores y su propia situación económica (Cruz, 2005; Jiménez et al., 2007; Abarca et al., 2015; Silva et al., 2016), en las familias de estos estudiantes se observaron sobre todo estilos de educación democráticos, exigentes y respetuosos con los intereses de los chicos y chicas (Jiménez, 2007).

De este breve recuento se observa que, si bien las investigaciones revisadas no analizan concretamente la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA sí recuperan sus vivencias, creencias y motivaciones en la relación que establecen con la escuela y con sus estudios, lo cual aporta mayores elementos para comprender cómo viven su estancia en las instituciones educativas. Su gran contribución para esta investigación es que aportan evidencia empírica que permite desmontar la creencia de que el ARA es exclusivo de las clases privilegiadas. De igual forma, otro aporte de los estudios realizados y que ayudó a pensar en los posibles participantes para esta investigación fue que todos tomaron como indicador del ARA el promedio general de calificaciones y puntajes de pruebas estandarizadas como el SAT en EEUU y, quienes intentaron otras vías para identificar a los estudiantes enfrentaron complicaciones inherentes a la diversidad de criterios que tanto profesores como compañeros utilizaban para señalar a quienes podían ser un alumnos de alto rendimiento académico.

De igual forma los estudios reportados fueron particularmente útiles para la configuración y desarrollo de esta investigación porque muestran que al interesarse en la exploración de los jóvenes de ARA hay que tener en cuenta el análisis de las distintas dimensiones (personal, familiar, institucional y social) que intervienen de diferentes formas en su experiencia estudiantil; también

reportaron evidencia de que si bien existen algunas diferencias entre los jóvenes de ARA que tienen mejores condiciones socioeconómicas en comparación con los que no, en todos los casos se destaca la determinación de los actores para definir sus objetivos y buscar formas de alcanzarlos; por lo tanto estas investigaciones confirman que hay que centrar la mirada en el actor y en sus procesos subjetivos para movilizar sus recursos y transitar por las instituciones escolares sorteando de forma más o menos exitosa los obstáculos que se les presentan.

Otro aporte de las investigaciones examinadas fue la confirmación de que el promedio general de calificaciones, a pesar de sus limitaciones, es el indicador más comúnmente utilizado cuando se trata de identificar a dichos estudiantes de una forma más o menos sistemática en las instituciones, en consecuencia, hacer uso de él en esta investigación es pertinente.

## **Planteamiento del problema**

La diversidad estudiantil que llena las aulas de las instituciones de educación superior permite comprender por qué resulta difícil la construcción de tipologías robustas y satisfactorias que den cuenta de cómo transitan y viven su estancia en ellas los estudiantes. Es por ello por lo que, en su lugar, cada vez ganan más terreno las investigaciones que optan por trabajar en el plano micro y registrar las particularidades de la vida cotidiana de los estudiantes, sus experiencias, sentidos y significados (Saucedo y Guzmán, 2013; Guzmán, 2015; Guzmán 2017).

En este sentido, como producto de las diversas indagaciones que se han hecho en los últimos años en México, han emergido o se han hecho visibles algunas figuras como los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes (Guzmán, 2013, 2017). No obstante, aquellos que han sido llamados desde la academia como sobresalientes, destacados, exitosos o de alto rendimiento, aún siguen sin ser una figura de interés para la investigación educativa.

Las categorías institucionales normativas que utilizan las oficinas de control escolar, limitan el conocimiento de los jóvenes universitarios con sus particularidades, para ubicarlos dentro del mosaico general de la heterogeneidad estudiantil universitaria; eso es precisamente lo que ocurre con la tipificación *Estudiantes de Alto Rendimiento Académico* que, por lo demás, ha resultado



bastante polémica en la literatura escolar tal como lo han señalado algunos investigadores del tema (Cuevas, 2001; Cruz, 2005; Jiménez, 2006; González et al., 2007; Francis et al., 2010; Blanco et al., 2014) pero que las instituciones educativas han adoptado a través del tiempo para reconocer y premiar los resultados escolares de “excelencia” o “sobresalientes”.

En sí el "éxito escolar" como suele denominársele desde la academia, se plantea como el fin ideal de la escuela y “ese alto rendimiento se asume como algo deseado y esperado, pero casi nunca como un problema que resulta apremiante resolver, al menos no en el mismo grado en que se asume el rendimiento bajo, o fracaso escolar de manera más general” (Cuevas, 2001: 47). En esta misma línea, el desdén hacia la investigación de los jóvenes estudiantes clasificados como de ARA se basa, en parte, en la percepción generalizada de que la convergencia de ciertos factores de tipo socioeconómico puede garantizar el éxito o el fracaso escolar; por lo tanto, se ha dejado de lado al sujeto, objeto de dicha etiqueta, quien finalmente la dota de sentido y significado. Al parecer se creó un estereotipo sobre estos estudiantes y así se ha impedido su conocimiento a profundidad.

Con respecto al estereotipo Lippmann (1922) señala que éste se caracteriza por: ser un concepto simple más que complejo y diferenciado; ser más falso que verdadero; haber sido adquirido más de segunda mano que por experiencia directa y ser resistente al cambio. Eso es lo que ha ocurrido con el tema del ARA y sobre todo con los estudiantes portadores de dicha tipificación, ya que se ha optado por miradas simplificadas de la realidad que viven y parece prevalecer una falta de interés en justificar las opiniones descalificadoras hacia ellos, a través de la experiencia propia o con información derivada de la investigación empírica que aporte conocimiento sobre dichos estudiantes.

En sí “Pervive parcialmente la creencia de que atenderlos es elitismo ya que nacen mimados por la diosa fortuna” (Jiménez, 2006, 279) pero la reducida investigación en torno a dichos estudiantes ha demostrado que no necesariamente es así en todos los casos (Cruz, 2005; Harper, 2005; Téllez, 2006; Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Bradley, 2010; Ramírez et al., 2011; Villasmil, 2011, Caamaño et al., 2012; Morales y Sepúlveda, 2015; Longás et al., 2016; Goins, 2016).

De acuerdo con la revisión de las tendencias en la investigación del rendimiento académico permite dar cuenta de que su ocurrencia es producto de la interacción de factores sociales, culturales, familiares, personales, institucionales, entre otros, sin que alguno tenga un peso

explicativo predominante (Page, 1990; García, 1995; Edel, 2003; González, et al., 2007; Erazo, 2012) entre otros. Por ello, Cuevas (2001), afirma que entre las posturas deterministas y el establecimiento de relaciones lineales causa-efecto para identificar el rendimiento académico, no hay espacio para el estudiante como sujeto, en consecuencia, en este trabajo se sitúa dicho rendimiento como una construcción histórico-social que cada estudiante lleva a cabo de diversas formas.

En este mismo sentido abunda Blanco (2016) al sostener que el éxito escolar no existe en abstracto, sino que se trata del éxito de alguien, en singular, en un contexto específico y que aun cuando se analice en un momento dado, hay que verlo como recorrido, como proceso en el que intervienen el contexto personal, condiciones de escolarización y apropiación de la cultura escolar. Ante este panorama solo resta preguntar a los estudiantes qué dicen ellos acerca del particular; específicamente a quienes aparentemente serían el modelo de estudiante universitario que los profesores y las instituciones quieren, ya que parecen responder adecuadamente a los requerimientos y exigencias que la escuela les plantea (Perrenoud, 2006).

En su época Bourdieu y Passeron (1964) denominaron como *Herederos* a un grupo de estudiantes que tenía cierta procedencia socioeconómica y se caracterizaba por su dedicación al trabajo intelectual. Treinta años más tarde O. Galland (1994) se refirió a ellos como *Los científicos* y dicha categoría daba cuenta de estudiantes que manifestaban una fuerte integración a la vida universitaria y adhesión a la vida estudiantil. Por su parte Sauvage (1994) citado en Dubet (2005) los clasificó como *Intelectuales o Serios*, cuyo rasgo central era mostrarse seguros de su futuro intelectual, tenían pasión por sus estudios y padecían la pobreza intelectual de la educación universitaria; en tanto que Dubet (2005) se refirió a ellos como *Los verdaderos estudiantes*, que de igual forma están bien integrados a la universidad, tienen claro su proyecto profesional y sienten sus estudios como una vocación. En tanto que Soler et al. (2009) llama *Estudiantes Modélicos*, a quienes tienen mayor nivel de compromiso académico y al parecer responden a lo que se espera de ellos en la universidad, la misma denominación de modélicos parece indicar precisamente que éstos se convierten en un modelo de lo que las instituciones desearían en sus aulas.

Si bien las tipificaciones mencionadas no apuntan concretamente al estudiante que tiene como rasgo central mostrar ARA, es decir, promedios elevados de calificaciones, coinciden cuando hacen referencia a individuos que se muestran comprometidos con sus estudios, tienen más o menos

un proyecto profesional definido, están integrados a las instituciones escolares y, manifiestan una fuerte dedicación al trabajo académico, características que analizadas en su conjunto coinciden, frecuentemente, con las que se han encontrado en los estudiantes de ARA en las investigaciones analizadas. Desde un enfoque centrado en el trabajo que los actores tienen que realizar para manejar su experiencia (Dubet, 2010) el ARA es asumido en esta investigación como:

Un proceso complejo y dinámico de interrelaciones entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno en un contexto sociocultural y escolar específico en el que existen significaciones, valoraciones, actitudes, expectativas y prácticas sobre el aprovechamiento en la escuela, en donde se va configurando como alumno, como sujeto de rendimiento (Cuevas, 2001, 48).

Por consiguiente, esta investigación al interesarse en los jóvenes universitarios que la propia institución ha clasificado como de ARA, parte de pensarlos y reconocerlos más allá del contexto propiamente institucional, ya que ser estudiante “No se trata solamente de una adscripción administrativa o de entender a los estudiantes como meros receptores o usuarios del sistema educativo, sino como sujetos que construyen sus experiencias y que confieren un sentido a su formación” (Guzmán, 2017: 72).

Desde esta perspectiva el ser estudiante no es algo que está dado, sino que tiene que construirse, el joven universitario se ve en la necesidad de configurarse como tal, de adquirir el *oficio de estudiante* (Coulon, 1995). El joven universitario tiene que decidir emprender ese trabajo, nadie puede hacerlo por él. En consecuencia es necesario reconocer que una es la clasificación que la institución hace de los jóvenes estudiantes y otra muy distinta la forma en que ellos la viven, la dotan de sentido y la significan; en ese ejercicio de apropiación de un rol impuesto por un agente externo, interviene su experiencia biográficamente determinada, sus condiciones socioculturales, personales, familiares, expectativas, aspiraciones e intereses y sobre todo su condición de jóvenes, elementos que movilizan de diversas formas para transitar por la universidad.

Desde esta perspectiva el interés se pone en el joven universitario concreto que ha sido tipificado estudiante de ARA, como alguien situado en un contexto histórico, social, cultural y escolar que no lo determina, sino que al tiempo que le ofrece restricciones también le brinda posibilidades de acción; entonces se parte de la noción normativa institucional de ARA al ser la que le ofrece el marco de acción al individuo. En otras palabras, el estudiante tiene que jugar con las reglas previamente impuestas por la institución, es en ese marco donde se trata de recuperar su voz, su

actividad situada en un contexto de práctica social, sus significaciones, motivos y su perspectiva personal.

En esta misma línea de discusión se asume que los estudiantes universitarios son *sujetos sociales complejos* (Casillas, et al., 2001) que con su llegada a la universidad contribuyen, por un lado, a los procesos de reproducción, pero por otro, también tienen un papel activo al participar en la producción social con sus prácticas. Es decir, no sólo asimilan de forma pasiva los recursos culturales que la institución les ofrece, sino que se apropian de ellos de formas particulares con niveles variables de habilidad, algunos toman distancia de las visiones oficiales otros no, pero todos son capaces de seleccionarlos, reelaborarlos y producirlos colectivamente, con ello generan nuevas prácticas y experiencias sociales que pueden estar más o menos alejadas de aquello que la institución valora y reconoce como deseable.

La apropiación y reapropiación de la realidad que llevan a cabo los jóvenes, de su estancia en la universidad, los lleva a generar experiencias estudiantiles heterogéneas que se desarrollan de formas muy diversas y, éstas no siempre se ajustan a los modelos ideales de recorrido escolar que las instituciones diseñan para ellos, los cuales, sostiene de Garay (2004), tienen una marcada visión instrumental que se pone en evidencia mediante la creación de distintos programas enfocados a estimular la eficiencia terminal y los índices de titulación.

Transitar de una definición normativa del alto rendimiento académico a una más comprensiva implica también reconstruir el entramado de relaciones en que se ven envueltos los actores sociales, en este caso los estudiantes. Para ello la noción teórica de experiencia social propuesta por Dubet (2010) resulta útil ya que permite analizar el trabajo (interacciones, tensiones y conflictos) que tiene que manejar el actor en la construcción de su experiencia. En este sentido, en el contexto escolar ésta se denominará experiencia estudiantil, sobre todo porque permite focalizar al sujeto de la experiencia, es decir, el joven estudiante universitario.

A partir de las consideraciones mencionadas, se recurrió al uso de la tipificación estudiantes de ARA de forma provisional; se apostó por el surgimiento de una categoría más precisa o una figura estudiantil más descriptiva, a partir del trabajo de campo, con la cual se buscó arribar a una construcción derivada de la propia voz de los estudiantes, esto con el propósito de que dicha

categoría sea más representativa y logre dar cuenta de cómo se sienten e identifican a sí mismos los estudiantes cuando se les señala como tal.

Las primeras intuiciones llevan a suponer que dados sus resultados académicos los *jóvenes universitarios de ARA* se han adscrito a la competencia del campo escolar y por ello han sido ubicados en la jerarquía más alta de sistema escolar. Por qué, cómo y para qué lo hacen es una incógnita que puede ser despejada si se les pregunta directamente sobre sus razones o motivos, finalmente su voz es la que menos se ha escuchado cuando se habla de ARA; que ellos puedan decir qué impulsa sus resultados escolares, cómo se sienten y cómo es su vida cotidiana de es de suma importancia para avanzar en el conocimiento de un tema explorado solo desde visiones institucionales (Cuevas 2001; Cruz, 2005; Téllez, 2006; Vélez; 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008, Ramírez et al., 2011 Villasmil, 2011; Blanco et al, 2014).

Las propuestas de Dubet (2010) en torno a la noción de experiencia social, Dubet y Martucelli (1998) sobre experiencia escolar y Dubet (2005) con experiencia estudiantil, permiten reflexionar sobre los jóvenes estudiantes universitarios y explorar sus formas de estar, vivir y transitar por la universidad, más allá del peso de las determinaciones estructurales, analizando su trabajo como actores sociales en los procesos de reproducción y producción de la sociedad. Dichas nociones posibilitan el análisis de los sentidos que éstos asignan su estancia en la escuela y a sus estudios. Asimismo, abre la puerta que facilita ubicar en su justa dimensión el papel que juegan en ese proceso de formación a quienes los rodean (padres, profesores, pares, amigos, etc.).

De acuerdo con Dubet (2005, 31-32) la *experiencia estudiantil* “depende de las características de la vida universitaria y de las significaciones que los actores dan a sus estudios”. Específicamente en el caso de los estudiantes universitarios ésta se construye sobre tres registros esenciales; a) grado de integración del actor al marco escolar, b) proyecto del estudiante en cuanto a la percepción de la utilidad social de los estudios y, c) vocación, es decir, el interés intelectual y personal que se atribuye a los estudios. Desde esta perspectiva la noción de experiencia estudiantil permite observar y dar cuenta de tres procesos (la socialización, la estrategia y la subjetivación), que aparentemente son contradictorios y difícilmente pueden ser captados en un solo movimiento en la acción social; sin embargo, más que tratarse de opuestos dan cuenta de la configuración del carácter complejo,

dinámico y en constante transformación de las acciones de los individuos y los sentidos que signan a éstas.

A partir de este marco de referencia, se asume que la estancia en la escuela no depende puramente de la integración a las normas y el aprendizaje de las reglas del juego; tampoco del puro comportamiento estratégico en el que actores racionales calculan escenarios y analizan medios para lograr sus objetivos. Sin duda hay un espacio de libertad en el que los jóvenes estudiantes pueden o no hacer aquello que se les demanda si así lo desean, su acción es más compleja y obedece a otros procesos en los que su interpretación de la realidad es fundamental.

Es importante tener en cuenta que la experiencia estudiantil no es la integración, la estrategia o la subjetivación; analizarlos como mecanismos independientes no da cuenta de ésta, sino que se trata, por el contrario, de pensar en su combinación o articulación, en observar el trabajo dinámico, conflictivo, cambiante y contingente que tiene que llevar a cabo el actor para manejarlos. Las fronteras entre una acción motivada por la integración o la estrategia son porosas y poco definidas, solo mediante procesos de autorreflexión pueden ser accesibles a los actores y al investigador.

En síntesis, la experiencia estudiantil es una noción que trata de ahondar en la labor que deben realizar los estudiantes para ingresar, permanecer, continuar y egresar de los estudios de nivel superior; sobre todo pretende dar cuenta del trabajo complejo de los actores para interpretar su mundo escolar. Desde esta perspectiva, Dubet y colaboradores tienen la novedad de introducir al tema de los estudiantes las significaciones que éstos otorgan sus estudios y a su estancia en la escuela, con el propósito de comprender qué hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen y para qué.

El estudio de la experiencia como objeto de conocimiento no es nuevo, desde la filosofía y la sociología ha sido materia de estudio; lo que hace Dubet en todo caso es pensarla en términos del espacio escolar para poner al descubierto la complejidad de la acción social, con las tensiones y conflictos que experimentan los estudiantes de distintos niveles educativos en sus procesos de apropiación de la cultura escolar y en la consecución de sus objetivos escolares, cualesquiera que estos sean.

Por supuesto, al analizar la experiencia estudiantil se aborda el tema de cómo se integran o no los jóvenes universitarios, pero no visto de una postura mecánica, sino que se trata de un ejercicio analítico que recupera la dimensión subjetiva del actor y su papel activo como un ente social que puede tener intereses, objetivos y formas de lograrlos (Felouzis y Sembel, 1997; Felouzis, 2001) y dichos objetivos no necesariamente tienen que ser aprehender los contenidos curriculares o lograr una formación de calidad.

Es un hecho que la experiencia escolar se construye de forma subjetiva con las condiciones objetivas que impone el sistema al estudiante, por ello la universidad es vista como un sistema social compuesto por actores, roles, reglas, normas, etc. en torno al cual los sujetos desarrollan su experiencia y cuyos procesos de subjetivación pueden dar lugar a la posible emergencia de un sujeto autónomo, con capacidad de distanciamiento de los roles establecidos y generar su propio criterio ante lo que ocurre a su alrededor para constituirse como un sujeto y dar cuenta de sus motivos.

A partir de esta perspectiva, es central asumir a los jóvenes estudiantes como entes habilitados para autorreflexionar sobre su experiencia estudiantil y narrar la forma en que interpretan aquello que les ofrece la escuela y las estrategias que ponen en práctica día a día para resolver las demandas que se les plantean, y para intentar articular todos esos elementos con su condición juvenil. Una aproximación de esta naturaleza puede contribuir a comprender lo que ocurre en torno a los procesos escolares que viven y los resultados que obtienen más allá de las tipificaciones de carácter institucional con fines normativos.

Abonando a la particularidad de las formas de transitar por la escuela, se rescata lo que Schütz (1962) ha señalado al afirmar que el individuo que vive en el mundo social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata, esto alude a que cada individuo se sitúa de una forma particular en el mundo y que su experiencia es única, porque ésta se configura a partir del entramado de interacciones con sus padres, su crianza y la educación recibida, así como los intereses, deseos y motivos del propio individuo. En consecuencia, el espacio, el tiempo y las relaciones sociales juegan un papel importante, ya que enmarcan las vivencias de éste.

La investigación de los estudiantes a partir de estas perspectivas conlleva también a indagar en su historia personal, social y familiar rastros de aquello que aporte pistas de cómo se va constituyendo el interés hacia la escuela, que hace que logren determinados resultados y que al mismo tiempo los lleva a configurarse como actores que toman decisiones, eligen ciertos itinerarios de tránsito y en consecuencia formas de ser y estar, en y fuera de la escuela, así como en los sentidos que asignan a ésta. No obstante, este enfoque también conlleva a tener presente que los recorridos de los actores no son lineales y que no siempre el interés, el esfuerzo se corresponden con los resultados esperados y en esto las instituciones como marco de restricciones y oportunidades juega un papel importante.

En este orden de ideas la aproximación a la experiencia estudiantil implica como sostienen Guzmán y Saucedo (2015) cambiar la pregunta de ¿Quiénes son los estudiantes? a ¿Cómo son? y Dubet (2013), agregaría ¿Qué hacen? Estas interrogantes no sólo plantean un cambio de términos, sino que proponen el uso de perspectivas teóricas y metodológicas que, en lugar de buscar factores predecibles del rendimiento futuro, contribuyan a la comprensión de los individuos en tanto sujetos que asignan sentido a sus acciones, justifican sus decisiones dando razones y motivos, se apropian de la realidad, la interpretan, la reconstruyen y dan cuenta de ella a través de sus relatos.

También, es necesario explorar algunos elementos de la institución escolar, como los profesores, las calificaciones, los pares y la disciplina misma de estudio. Por ello, mediante un diálogo abierto con los estudiantes se recuperan sus formas de apropiarse de la realidad, de significarla y dotarla de sentido a través de su experiencia como jóvenes estudiantes en interacción con los *otros significativos* para ellos, Berger y Luckman (2012), ya que como señala Dubet (2010), la experiencia es ante todo social.

De acuerdo con lo anterior si se parte desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes de ARA como individuos con experiencias únicas, hay escasa evidencia empírica (Cuevas, 2001; Cruz, 2005; Téllez, 2007; Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Ramírez et al., 2011 y Villasmil, 2011, Blanco et al., 2014; Longás et al., 2016), que registre lo que los estudiantes dicen de su propio rendimiento, de cómo deciden sus itinerarios de tránsito, de los motivos de sus acciones, de los procesos mediante los cuales construyen y reconstruyen los significados que dan a sus estudios, de sus intereses, de



cómo manejan las diversas exigencias y demandas que se entrecruzan entre su rol de estudiantes y su condición de jóvenes.

Recurrir a la noción de experiencia estudiantil de Dubet (2005), para reflexionar sobre los estudiantes tipificados como de ARA, requiere tener en cuenta que los estudiantes acuden a la escuela no sólo para absorber normas y valores que pueden ser o no compatibles con los aprendidos en la socialización primaria, sino que también generan sentido de pertenencia a grupos de pares y a la institución misma, aprenden a desempeñarse en ciertas profesiones, compiten por las notas, por las preferencias de los profesores o de otros compañeros, desarrollarán estrategias que los posicionen siempre en el mejor lugar. En este sentido la *Ley del menor esfuerzo* (Zipf, 1949) probablemente también juega un papel en estos casos, sobre todo en su uso del tiempo, en la inversión de energías en el trabajo escolar y la forma de enfrentar sus aprendizajes que puede ser forma superficial o profunda, de ahí que los itinerarios que los jóvenes estudiantes elijan tendrán motivaciones diversas.

De forma simultánea a todo lo anterior, con más o menos frecuencia tomarán distancia de sus roles sobre todo en momentos de crisis en los que su papel sea cuestionado o que no esté totalmente definido, probablemente en momentos de tensión se narrarán más en términos del oficio que realizan, de las experiencias que viven y que construyen día a día en interrelación con los demás actores que les rodean, más que como meros alumnos (Dubet, 2010).

La distinción utilizada aquí para hablar de alumnos y estudiantes proviene de la propuesta de Coulon (1995, 1997) al sugerir que el alumno cumple con las tareas escolares, mientras que el estudiante va más allá y se afilia tanto institucionalmente como intelectualmente a la escuela. El autor afirma que la primera tarea al ingresar a la universidad es aprender el oficio de estudiante y aunque parece paradójico el uso de término, ya que estudiante es una categoría social provisoria que sólo dura unos años y oficio es una categoría social más permanente, describe bien el trabajo que debe realizar el estudiante para afiliarse a la institución escolar.

En este sentido, si se pregunta a los estudiantes de alto rendimiento ¿qué cosas son las que exigen como jóvenes estudiantes universitarios? ¿Cómo manejan su condición de jóvenes y su dedicación a la escuela? o ¿qué los mueve a tener ciertos resultados? ¿cuáles son sus intereses? o

¿de dónde surgen? se obtendrán distintas respuestas y probablemente inesperadas, ya que son sujetos que piensan, sienten, tienen capacidades, habilidades y conocimientos propios, en sí son portadores de trasfondos históricos, sociales y culturales que les brindan diferentes marcos de interpretación de la realidad que viven día con día dentro y fuera de la escuela.

El hecho de tipificarlos como estudiantes de ARA no significa que se consideran un conjunto homogéneo de individuos, es necesario precisar que aun cuando muestran ciertos resultados escolares, esa no es evidencia suficiente para afirmar que tienen experiencias estudiantiles idénticas y menos colectivas, pero tampoco que se trata de fenómenos únicos e irrepetibles. En esta investigación se parte de pensar todo lo contrario, cada individuo atribuye a un mismo fenómeno sentidos muy particulares. La diversidad no es un rasgo particular de estos estudiantes; de hecho, la generalidad de la población estudiantil que ingresa a la universidad lo hace con distintas historias personales, diferentes capitales culturales, diversos intereses, habilidades, metas y compromisos.

Entonces la universidad como un campo más autónomo, que se rige con sus propias reglas, normas, códigos y valores, a esa diversidad de estudiantes exige de sus estudiantes compromiso, dedicación, responsabilidad y a la vez autonomía en la decisión de cómo transitar por sus estudios de nivel superior. Esto debido a que el sistema de control y vigilancia que prevalece en los tramos escolares previos da paso a un ambiente de más libertad y permisividad, donde los estudiantes eligen sus itinerarios de tránsito y sus formas de vivir la universidad de acuerdo a sus intereses, metas personales y profesionales, pero sobre todo marcada por una etapa de la vida en que se articula su condición juvenil con su experiencia estudiantil.

Ignorar lo que dicen de sí mismos quienes tienen ARA genera un hueco en el campo de investigación sobre los estudiantes universitarios, no porque aquello que dicen los modelos de predicción del éxito escolar sea errado, tampoco porque eso que expresan los jóvenes sea la verdad absoluta para entender el tema, sino porque es indispensable conocer sus puntos de vista para tratar de comprender sus formas de vivir, ser y estar en la escuela. Escuchar la voz de estos jóvenes, aportará elementos que permitan comprender las circunstancias que los han llevado a constituirse como sujetos con ciertas aspiraciones, cualidades, sentidos y metas en un contexto escolar marcado por la competencia y selección, tal como apunta Bartolucci:

[...] desde la perspectiva sociológica los valores y significados que aparenta tener la educación no pueden ser atribuidos a las actividades o a las instituciones mismas, ya que son resultado del sentido conferido por las personas que actúan en referencia a ella. Tanto la decisión de ingresar a la universidad como las probabilidades de permanecer en sus aulas y cursar una carrera profesional tiene mucho que ver con dicho sentido y éste, más que depender exclusivamente del origen social se va modelando en el desarrollo de las biografías individuales (Bartolucci, 1989: 293).

Por consiguiente, identificar los marcos desde los cuales estos estudiantes generan y estructuran el sentido de sus acciones y averiguar las formas en que manejan las diversas exigencias que la escuela les hace y sus asignaciones de sentido a su estancia en la universidad, permite analizar el encuentro o desencuentro entre su condición de jóvenes y su estatus de estudiantes universitarios que logran ciertos resultados académicos. En este sentido, es importante averiguar si sólo se trata de dominar el *oficio de estudiante* y desempeñar un rol de manera mecánica o hay algo más.

De acuerdo con lo anterior investigar la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA no solo es describir y analizar aquello que viven en la escuela o lo que les pasa, sino que implica indagar en sus diferentes espacios de acción y en los procesos subjetivos e intersubjetivos que los llevan a tomar decisiones relevantes en su trayecto escolar, en sus aprendizajes de vida, en sus aciertos y errores al decidir unos itinerarios y no otros, en las figuras de referencia en las que se apoyan para incentivar sus intereses, en quiénes los influyen y de qué manera.

Por otro lado, pensar en la experiencia desde la combinación de las tres lógicas de acción (socialización, estrategia y subjetivación) obliga a explorarlos como actores sociales complejos que son jóvenes y estudiantes y a la vez, dos dimensiones que para fines prácticos se separan pero que en términos de experiencia se viven como una sola, por ello los jóvenes universitarios viven tensiones, conflictos y dificultades que deben sortear debido al marco de restricciones institucionales en el que desarrollan su experiencia, en este proceso es imprescindible tener siempre presente el carácter abierto, ambivalente, pragmático o deliberativo que pueden tener las acciones de los actores.

A partir de este marco de referencia surgen las siguientes interrogantes que orientaron la investigación fueron ¿Cómo construyen su experiencia estudiantil los jóvenes universitarios de alto rendimiento académico de la Licenciatura en Arquitectura de la UNAM, sede CU? y las que orientaron y posibilitaron la profundización de la búsqueda en dimensiones más específicas ¿Cómo contribuyen sus figuras de referencia en la configuración de su experiencia como jóvenes universitarios de ARA?

¿Cómo se interrelacionan los sentidos que asignan a sus estudios, sus motivos y las estrategias que despliegan en su vida cotidiana para constituirse como jóvenes universitarios de ARA? ¿Cuáles son las tensiones y conflictos que enfrentan los jóvenes universitarios de ARA y cómo las manejan?

En correspondencia con las preguntas planteadas los objetivos de la investigación fueron, comprender la construcción de la experiencia estudiantil de los universitarios de alto rendimiento, desde su condición de jóvenes que participan de distintos marcos de interacción social en donde se apropian, de forma singular, de lo que estos les brindan, interpretando y movilizándolo sus diversos recursos como sujetos de la experiencia que persiguen diversos intereses; identificar los grupos de referencia a los que los jóvenes atribuyen algún tipo de influencia en su configuración como estudiantes de ARA y el proceso a través del cual esto se da, analizar el trabajo de articulación entre los sentidos que asignan a sus estudios, sus motivos y las estrategias que llevan a cabo los jóvenes estudiantes, en la construcción de su experiencia estudiantil; analizar las tensiones y conflictos presentes en la construcción de la experiencia estudiantil de los jóvenes de alto rendimiento situados en contextos de práctica social en donde tienen que buscar el sentido y significado de su estancia en la escuela, porque este no está dado de antemano. Por su parte los supuestos de investigación desde los cuales se partió fueron los siguientes.

Primero, los jóvenes universitarios de ARA construyen su experiencia estudiantil a partir del entretendido de circunstancias sociales, personales, familiares, institucionales y culturales que se articulan de formas distintas en cada caso, lo cual les permite avanzar en sus recorridos, a través de la definición de metas personales y profesionales concretas que han ido configurando y reconfigurando en la medida en que van madurando emocionalmente y va cambiando su posición en la universidad. Sin embargo, esto no ocurre de forma mecánica, hay una suerte de problemas y tensiones que tienen que enfrentar durante su recorrido y cuyo manejo apela sobre todo a su condición de actores sociales con capacidad y libertad de elegir aquello que consideran adecuado para sí mismos y para su proyecto de vida.

Segundo, la aparente homogeneidad que encierra la tipificación estudiantes de ARA, engloba en su interior a estudiantes que tienen diversas motivaciones, intereses y proyectos profesionales y de vida; que si bien parecen coincidir en la confianza de que lograrán lo que se proponen a través de su identificación circunstancial con los fines, medios y valores que promueve la institución escolar, se

relacionan de diversas formas con sus estudios en tanto que ser estudiante universitario no es algo dado, cada uno lo construye de forma subjetiva cotidianamente.

Un último supuesto sostiene que la diversidad de experiencias estudiantiles que se construyen al interior de la tipificación estudiantes de ARA torna inadecuado e impreciso continuar pensándolos solamente como individuos que reúnen un conjunto de características sociales, económicas y culturales que les permiten un recorrido escolar ideal y satisfactorio producto de sus determinantes socioeconómicas. Perspectivas estas que han sido alimentadas por la sobreinformación que ha generado la abundancia de investigaciones que hacen afirmaciones en este sentido sin la existencia de evidencia suficiente para sostener sus argumentaciones.

### **¿Por qué analizar la experiencia estudiantil de los jóvenes de alto rendimiento académico?**

Con base en la revisión de la literatura existente, por un lado, sobre el ARA y por otro, sobre la experiencia de los jóvenes universitarios se identificó la pertinencia y la necesidad de desarrollar esta investigación. La exploración realizada indica que el hecho es que la categoría de ARA al ser construida por la institución ha provocado que se olvide la voz de los jóvenes estudiantes portadores de la misma, que son quienes dotan de sentido a sus experiencias de formas diversas; por lo tanto, se torna imperante el desarrollo de investigaciones que aborden el ARA desde perspectivas abiertas y sensibles al reconocimiento de los sujetos que viven esta condición para recuperar su voz y desmotar creencias erradas sumamente extendidas que impiden avanzar en el tema.

Además, el mayor número de estudios encontrados con respecto al rendimiento académico se ha centrado sobre el fracaso, sobre todo en los casos de grupos o colectivos sociológicamente más vulnerables: minorías étnicas, clases sociales bajas e inmigrantes; trabajos que generalmente son de corte cuantitativo apoyados en las más diversas disciplinas como Pedagogía, Sociología, Psicología, Economía, etc. en los cuales se ha ido forjando una imagen de los sujetos proclive a fomentar asociaciones entre ciertas ideas y creencias como la que subyace el binomio fracaso escolar-bajos niveles socioeconómicos y culturales, asociación que no se sostiene lo suficiente a la luz de los metaanálisis que han realizado White (1982) y Sirin (2005).

En este sentido, el hecho de que predominen en la literatura enfoques de tipo cuantitativo con fines predictivos está contribuyendo a la construcción y reafirmación de creencias, prejuicios y discursos sobre la homogeneidad de clase y de grupos, con lo cual se asocia a dichos grupos con el fracaso, culturizando así las diferencias y dejando de lado la acción de la institución escolar. De ahí que las historias de éxito que se dan en esos contextos tienden a buscar justificaciones desde perspectivas como la existencia de talentos natos, en los que los procesos de socialización nada pueden hacer (Jiménez, 2007; Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008).

Además, si bien la investigación existente proporciona panoramas generales de la situación, mismos que sugieren líneas de reflexión valiosas e interesantes, el hecho es que impiden analizar y comprender los procesos que se desencadenan en los distintos contextos sociales y las relaciones que allí se tejen para dar lugar al ARA. Esto ha impactado en la configuración de este campo de conocimiento donde predominan posturas cerradas y deterministas, por lo cual se torna particularmente relevante aportar nuevos datos o por lo menos otras visiones que faciliten la construcción de conocimiento en torno a la experiencia de los estudiantes de ARA que no necesariamente tienen que vivir en condiciones de pobreza y vulnerabilidad para llamar la atención de la investigación educativa.

Por ello, afortunadamente, tras la examinación de los trabajos realizados, también se identificó que en los últimos años se han llevado a cabo indagaciones que a partir de una orientación distinta empezaron a explorar el ARA desde enfoques metodológicos cualitativos que están contribuyendo a abrir este campo de conocimiento y permiten repensar la visión que tradicionalmente ha predominado en el estudio de este fenómeno.

La relevancia de investigar la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios ARA se define por el aporte que puede realizar a la comprensión de un campo de conocimiento poco explorado por la investigación educativa, sobre todo desde un enfoque centrado en el sujeto de la experiencia, ya que con frecuencia este tema se ha explorado a partir de visiones institucionales rígidas que han contribuido a la estigmatización y desconocimiento de los estudiantes que son objeto de esa clasificación.

Desde la perspectiva sociológica se pierde de vista un campo fértil de indagación de los procesos de socialización a que han sido expuestos los estudiantes que tienen ese ARA y cómo los han interpretado y reapropiado para transitar por el sistema educativo hasta llegar a la universidad de forma exitosa, es probable que en ello se encuentren elementos que permitan comprender por qué estos estudiantes viven su estancia en la universidad de la forma como lo hacen y cómo eso los lleva a obtener unos resultados escolares que destacan sobre los demás. En consecuencia aportar mayores elementos de discusión en esta línea permite en un primer momento, reflexionar sobre la utilidad y pertinencia de dicha clasificación para tratar de recuperar la dimensión subjetiva de una categoría institucional que se erige a sí misma como objetiva, al tiempo que abre la posibilidad de evaluar su capacidad o incapacidad para dar cuenta de las diversas y complejas formas en cómo viven y se relacionan con sus estudios y la universidad los estudiantes que se agrupan en esta clasificación.

El análisis e interpretación de la evidencia empírica, con la ayuda de los referentes teóricos elegidos, permite estar en condiciones de tomar distancia de los prejuicios simplistas hacia los estudiantes clasificados institucionalmente como de ARA; ya que sus calificaciones y promedios escolares son más que números, son portadores de la diversidad de historias y experiencias, sentidos y significados en torno a la escuela y los estudios, que se construyen y desarrollan en interacción con otros como son autoridades educativas, profesores, pares, padres de familia, hermanos, etc. y en distintos momentos de su vida.

Asimismo se asume que al tratarse de un tópico sumamente polémico, solo la realización de investigaciones que profundicen en la exploración de lo que subyace a las tendencias generales de las estadísticas institucionales, con los actores en sus contextos concretos de práctica es de suma importancia para tratar de generar alternativas que mejoren sus procesos formativos durante su estancia en la universidad, no solo en términos cognitivos, sino en la formación de ciudadanos que contribuyan en la tarea de construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

En este sentido, no hay que olvidar que se trata de jóvenes que también tienen necesidades, demandas, expectativas y aspiraciones en torno a lo que desean que sea su estancia en la universidad y lo que esperan obtener de ella; por qué suponer que están satisfechos con lo que la institución les brinda, por qué se prefiere optar por pensar en quienes enfrentan dificultades de tránsito, de integración y de apropiación de su condición de estudiantes y con ello invisibilizar a quienes son

tipificados de ARA cuando también tienen algo valioso que aportar a la propia constitución de campo de investigación sobre jóvenes universitarios.



## Capítulo II Perspectiva teórica

### Las juventudes y los jóvenes estudiantes en la universidad

Si bien la investigación no tuvo como objeto de estudio la juventud, se consideró pertinente y necesario reconocer y asumir a los estudiantes universitarios como jóvenes, pero aquí la juventud es pensada a partir de una serie de consideraciones que rebasan la categorización por edad que usualmente utilizan las instituciones gubernamentales para referirse a un grupo de personas que se ubican en un rango de edad determinado dentro de la población general. En este sentido de acuerdo a Reguillo:

La “juventud” como hoy la conocemos es una invención de la posguerra como una de las manifestaciones de la configuración de un nuevo orden geográfico y político internacional, en donde los vencedores empezaron a imponer nuevos estilos de vida y valores y fue en ese contexto donde “la sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derechos y en el caso de los últimos especialmente como sujetos de consumo” (Reguillo, 2007: 23)

En esta línea de discusión Bourdieu (2002) en su texto *La juventud no es más que una palabra* pone a debate el uso de la palabra y afirma que la juventud es una construcción social que obedece a normas e instituciones propias del tiempo y espacio donde se desarrolla, por ello al abordar el tema hay que “presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven” (Margullis y Urresti, 1996: 1). Por lo tanto, la consideración de la juventud más allá de la categorización por edad, permite abordarla desde criterios como la diferenciación social, incluso desde la cultura.

En consecuencia, la moratoria social<sup>1</sup> a la que frecuentemente se hace referencia al hablar de juventud, no es algo homogéneo, sino que es afectada por diferentes factores que se movilizan e interactúan de distinta forma como: “la diferenciación o distinción social, por el género, por la generación a la que se pertenezca, por los códigos culturales y por los cambios históricos” (Villa, 2011: 155). Por ello pensar la condición de juventud desde una moratoria vital y no social, resulta más

---

<sup>1</sup> La moratoria es un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados periodos históricos, así el tiempo libre como un atributo de la vida social es más propio de los sectores medios y altos donde se vincula con los estudios y adquiere ritmos rituales que posibilitan permisividad y legitimidad a los jóvenes para postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta (Margulis y Urresti, 1996).

congruente ya que la primera “apunta a la disponibilidad diferencial de capital temporal a partir de lo cual se puede distinguir a los jóvenes de los no jóvenes con independencia del sector social” (Margulis, 2001: 9).

Desde esta postura Margulis (2001) propone hablar de juventudes en plural y no de juventud como algo dado, universal, natural; agrega el autor que las juventudes refieren a condiciones históricamente construidas y determinadas por diferentes variables que las atraviesan y que se podrían identificar con sexo, género, condición social de hombre o mujer, la generación o el ámbito temporal en el que se construye la experiencia individual y colectiva, la etnia, las condiciones socioeconómicas y las territorialidades. Desde esta aproximación más dinámica y compleja se abre la posibilidad de abordar a los jóvenes a través de discursos más comprensivos que se distancian de posturas normativas, como sostiene Reguillo:

Los jóvenes van a ser pensados como un sujeto con competencias para referirse en actitud objetivante a las entidades del mundo, es decir, como **sujetos de discurso**, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como **agentes sociales**. En otras palabras, se reconoce el papel activo de los jóvenes en su capacidad de negociación con las instituciones y estructuras (Reguillo, 2007: 36)

De acuerdo con la misma autora estas perspectivas han permitido configurar abordajes de investigación más interdisciplinarios que problematizan al sujeto juvenil en su complejidad y que han llevado a indagar en temas como la configuración de las representaciones, de los sentidos que los propios actores juveniles atribuyen a sus prácticas. Ya que los jóvenes no constituyen una categoría homogénea “no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales” (Reguillo, 2007: 30). Con base en lo anterior en esta investigación se estudia a los *jóvenes* que se han denominado como *incorporados* (Reguillo, 2007) a dicha estructura por la vía escolar, quienes se analizan en su rol de estudiantes y su condición de jóvenes se desdibuja y se sesga hacia una mirada centrada en sus prácticas, sentidos y significaciones en torno a su proceso formativo profesional en el marco de la institución escolar.

A partir de la consideración de sus modos de inserción en la estructura social, Lerena (1985), ya señalaba que en las sociedades donde se puede prescindir del trabajo de muchos jóvenes, la formación (siendo la escolar la vía más prestigiosa) se hace prescriptiva como forma de integrarse en

un mercado laboral tremendamente competitivo, en lo que coincide Bourdieu (2002) quien sostiene que en las sociedades contemporáneas la polémica sobre la juventud sin duda tiene mucho que ver con la mayor escolarización media y universitaria de las clases sociales populares que, hasta hace unas décadas, no tenían acceso a estos niveles.

En este tenor de Singly y Cicchelli, (2004) citados en (Langa, 2005: 75) sostienen que en la actualidad las estrategias educativas de las familias han adquirido un papel relevante a la hora de definir las obligaciones de los hijos, y esto se combina con una tendencia de carácter más individualista y expresiva en donde los padres buscan fomentar la realización personal de éstos. Estas exigencias implican tintes contradictorios, ya que, por un lado, el joven dada su prolongada escolarización tiende a demorar la dependencia económica de la familia, al tiempo que demanda cada vez más autonomía moral. Este fenómeno no ocurre de forma homogénea, ya que como sostiene Reguillo (2007) hay *modos de ser joven* y en cuanto a la escolaridad “Parece haber una mayor predisposición de los jóvenes provenientes de familias de clase media y media-alta hacia esa dependencia prolongada” (Langa, 2005: 74) entonces se habla de una juventud prolongada:

La juventud prolongada que supone esta nueva forma de transición se concreta en una suerte de lugar social en el que las esferas de la formación, el trabajo y el ocio tienden a mezclarse sincrónicamente. El prolongar y asumir las incertidumbres de la etapa formativa se concibe no como una limitación, sino como una posibilidad de ganar tiempo en aras a un proyecto de autorrealización profesional (y personal) (Langa, 2005: 73)

La posibilidad de dependencia prolongada se asume y se negocia esa de distinta forma a partir de las posiciones de clase; para las clases acomodadas en principio no se siente urgencia por entrar al campo laboral, en tanto el estatus de estudiante de tiempo completo, no necesita en modo alguno justificación. En contraste para los jóvenes que provienen de sectores populares, continuar estudiando supone un costo moral y económico elevado para sus familias, esto genera en ellos una suerte de tensión que les hace tener que justificar su estatus de estudiante como si éste tuviera un cierto déficit de legitimidad, por ello tienden a sentirse más presionados para obtener éxito profesional y/o académico.

El cuestionamiento hacia la prolongación de la etapa de dependencia económica de la familia, por parte de los estudiantes no existía en décadas anteriores, por ejemplo, en los años 60 Bourdieu y Passeron plantearon en términos de tipo ideal lo que era un estudiante universitario y

encontraron en la figura de los *Herederos* el prototipo que encarnaba al modelo clásico de estudiante propio de la universidad de élite, éste se caracterizaba por su dedicación de tiempo completo a sus estudios, tenía una trayectoria escolar continua y en consecuencia eran jóvenes. Más tarde con la masificación de la educación superior, a decir de Dubet (2010) los modos de vida se diversificaron y desde entonces la condición estudiantil ya no es algo dado, la incorporación de nuevas capas sociales a la universidad permite hablar de los “nuevos estudiantes” en donde los obstáculos, problemas y dificultades que éstos tanto en lo académico como en lo social, encuentran gran parte de su explicación en el hecho de que no están familiarizados con el funcionamiento de la vida universitaria, sus códigos, reglas y normas (Bourdieu y Passeron, 2004).

La suerte de eventualidades que viven los *nuevos estudiantes* se muestra en investigaciones como las de Coulon (1995) quien, a través de una perspectiva etnometodológica trató de dilucidar cómo se producía el fracaso o el éxito escolar de los estudiantes franceses de la universidad de masas y qué distinguía aquellos que quedaban excluidos de los que proseguían con sus estudios; fue entonces cuando planteó que ser estudiante no es que algo que está dado, sino que tiene que llevarse a cabo una tarea para serlo, en palabras del autor *se debe aprender el oficio de estudiante*. Visto de esta forma ser estudiante es una elección, una decisión por parte del actor social y asumirla implica el desarrollo de un trabajo orientado a adquirir ese oficio, al no que se adscribe simplemente por estar inscrito en una institución educativa.

Además de lo anterior el autor sostiene que la entrada a la vida universitaria es un tránsito en el que debe pasarse de alumno a estudiante y como tal “requiere de una tarea de iniciación a la que denominó afiliación, proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior” (Coulon, 1995: 159), el cual se compone de tres etapas:

*El tiempo de la alienación*; el estudiante entra en un universo desconocido, una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás;

*El tiempo de aprendizaje*; el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume;

Por último, *el tiempo de afiliación*; período en el que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas. (Coulon, 1995: 159)

En suma, ni ser estudiante es algo dado ni ser joven implica necesariamente que se es estudiante, con la consecuente moratoria social necesaria para la exploración de la autonomía personal; los contextos histórico-sociales y culturales juegan un papel importante en la generación de mejores o peores condiciones para lograr articular ambas dimensiones, ya que esa *autorrealización juvenil* en algunos casos se contraponen a la consecución de los objetivos escolares que exigen de los estudiantes toda la dedicación o sus propias circunstancias les exigen desempeñar un trabajo de medio tiempo.

Si bien Dubet (2005) afirma que la condición estudiantil es ante todo una experiencia juvenil, a partir de las aportaciones de distintos estudiosos del tema (Margulis y Urresti, 1996; Margulis, 2001; Reguillo, 2007; Pérez, 2010 y Villa, 2011) que coinciden en sus planteamientos teóricos, es necesario consignar que los jóvenes estudiantes que participaron en esta investigación al formar parte de lo que se denominaría los *jóvenes incorporados*, sesgó la exploración hacia la estructura escolar como espacio de socialización que impone ciertos marcos de acción sobre todo hacia un grupo denominado estudiantes de alto rendimiento académico, donde si bien el foco de atención no fue su condición de jóvenes, sí se exploraron algunos elementos que permiten recuperar algunos trazos de su condición de su condición juvenil, para tratar de dar cuenta de las tensiones de la experiencia que implica ser joven estudiante de ARA.

En consecuencia, si el estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, si no es un *ser*, sino una actividad en la que lleva a cabo un recorrido en el que debe enfrentar una serie de pruebas (Dubet, 2005) para llegar a dominar *el oficio de estudiante* (Coulon, 1995) entonces es necesario analizar ese trabajo de construcción de su experiencia, para dar cuenta de esa actividad subjetiva en la que como joven estudiante situado en un contexto histórico social determinado, se apropia de diversas formas de la realidad, en donde se ve impelido a construir el sentido de sus estudios a partir de una negociación entre sus expectativas, aspiraciones y los límites y restricciones institucionales, así como las oportunidades de acción que ésta le brinda.

### **La experiencia, su carácter polisémico y la necesidad de su acotación**

La experiencia como objeto de reflexión ha sido abordada desde la sociología, pedagogía, antropología, historia y la filosofía, es en esta última donde tiene una larga tradición en su estudio porque se considera como el punto de partida para el conocimiento, pero un conocimiento de clase

inferior; por su parte en la teoría científica moderna la experiencia ha adquirido primordialmente el estatus de experimento.

La polisemia del término es evidente, el Diccionario de Filosofía Ferrater Mora registra cinco sentidos de la noción de experiencia a lo largo de la historia de esta disciplina. 1. La aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser o una manera de vivir antes de todo juicio formulado sobre aquello que es aprendido, es decir, de forma inmediata. 2. La aprehensión sensible de la realidad externa, prepredictivamente. 3. La enseñanza que se ha adquirido con la práctica. 4. La confirmación de los juicios sobre la realidad mediante verificación. 5. El hecho de soportar o de padecer algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, una decepción, etcétera (Velázquez, 2005: 58)

Específicamente en el campo educativo, Larrosa (2006) sostiene que hay un abuso de la palabra experiencia, ya que se la emplea de forma indistinta, imprecisa y prácticamente sin pensarla; según él, fijar una postura, llevará a deslindarse de la ambigüedad que suele imperar en el medio y sobre todo permitirá poder hacer uso de sus potencialidades teóricas, críticas y prácticas en el campo educativo. En la misma línea Guzmán y Saucedo (2015) llaman la atención sobre este particular, señalan que la experiencia al ser un concepto polisémico que a veces resulta confuso, principalmente porque al estar muy arraigada en el sentido común es frecuente que se le emplee cotidianamente de múltiples maneras a modo de un concepto paraguas en el que todo cabe.

A partir de lo anterior, se revisan algunas aportaciones que Dewey, Melich, Larrosa, Dubet y Dubet y Martuccelli realizaron para delimitar lo que se entiende por experiencia; es importante aclarar al lector que no se trata de hacer un rastreo histórico y profundo del término, sino recuperar algunas propuestas que han contribuido de alguna forma a esclarecer su uso en el campo educativo y con ello disponer de elementos que permiten argumentar la perspectiva que se asume en esta investigación.

La propuesta de Dewey (1967) sobre experiencia está basada en el instrumentalismo, en donde se otorga centralidad al valor instrumental del conocimiento y del pensamiento en general para resolver los diversos problemas que enfrentan los individuos, en congruencia con esto su noción de experiencia educativa refería fundamentalmente a que la educación escolar debía favorecer el

diseño de experiencias reales para que los estudiantes aprendieran, en lo cual el profesor juega un papel fundamental. En sí el autor, promotor de la escuela progresista, proponía hacer de la escuela un laboratorio, en donde los estudiantes experimentarían para aprender haciendo y se distanció de las visiones empiristas que concebían a la experiencia como (lo vivido o sentido), su noción también se aleja de aquella idea común de todo lo que sucede al individuo, para él la experiencia educativa:

Constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, esto es un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores (Dewey, 2004: 37).

El mismo Dewey (1967) menciona dos dimensiones centrales de las experiencias educativas: su continuidad y su carácter interactivo, sobre todo para enfatizar que los efectos más importantes de las experiencias escolares no son en el presente, si no en el futuro; es decir, el aprendizaje en cada experiencia incrementa la capacidad de dirigir el curso de ulteriores experiencias. Si bien mientras está teniendo lugar una experiencia el individuo está activo, sólo aprenderá de ella una vez que ésta haya pasado, esto significa que el aprendizaje obtenido de dicha experiencia solo podrá ser verificado en el siguiente evento donde se necesite del conocimiento experiencial disponible en el sujeto, hasta ese momento sabrá si aprendió o no algo del suceso pasado.

Por su parte, lo interactivo refiere a lo social, significa que una experiencia educativa es tal en la medida que se da en las relaciones con otros y consigo mismo (Dewey, 1967). Las experiencias que se tengan en la escuela, como sostiene Dewey estarán definidas a partir de las diversas relaciones que se establezcan y los sentidos que se les asignen; estas relaciones pueden ser con el saber, con los profesores, los pares, las autoridades, incluso con los padres y hermanos pues la socialización recibida en la familia es relevante desde los primeros años de la instrucción escolar.

Por otro lado, (Mélích, 2002: 75) entiende la experiencia como “aprendizaje que se ha adquirido con la práctica”, esta noción también está relacionada con la de aprendizaje, y si se adquiere con la práctica tiene implícita la idea de que se forma y transforma con el tiempo y se innova; ya que se trata de un aprendizaje que permite al individuo irse habilitando con el transcurrir de dicho tiempo. El mismo autor señala “[...] nadie puede hacer una experiencia en lugar de otro” es

unipersonal “[...] en toda experiencia hay recuerdo del pasado, pero también hay futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambiar e innovar” (Melich, 2002: 76).

De igual forma, Melich enfatiza la idea de que las experiencias son personales, por ello, aun cuando varios tienen la experiencia de un primer día de clases, un diez en matemáticas o la experiencia de un castigo ejemplar, se interpreta de manera distinta en cada sujeto que lo experimenta, ya que el hecho de que sean colectivas no significa que sean compartidas. En este sentido para ella la experiencia es una forma particular de relacionarse con el mundo, actuar sobre él y construirlo.

En la misma línea Larrosa (2006) aborda el tema de la experiencia y la entiende como “aquello que me pasa”, frase que aun cuando parece estar sencilla y sobre todo a simple vista parece superficial, porque a todos nos pasan cosas, el autor la hace objeto de un profundo análisis, descomponiéndola en sus partes para fijar su postura al respecto. En su propuesta destaca que no pretende aportar una definición única y acabada, más bien el ejercicio es como señalan (Guzmán y Saucedo, 2015, 1025) “pensarla como una categoría existencial, que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como sujeto de la experiencia”.

A partir de entender la experiencia como “lo que me pasa” Larrosa (2006) apunta a una serie de principios que acompañan a dicha frase, que permiten entender a qué se refiere y sobre todo sugieren pensar la experiencia desde la experiencia y hablar del sujeto como sujeto de la experiencia en el sentido de sujeción. Exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida son los principios que guían el análisis de cada componente de *lo-que-me-pasa*.

En primer lugar, Larrosa (2006) sostiene que la experiencia es un acontecimiento exterior que, aunque pasa en el sujeto, no depende de él, de su voluntad de su comprensión y su saber, es algo que le viene de fuera. “No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, [...]” (Larrosa, 2006: 89).

Si bien la experiencia es algo exterior, algo que le viene al sujeto, el hecho es que pasa en él, en su persona; de ahí el pronombre *me*, porque aun cuando es un evento que viene de fuera afecta



de alguna forma al sujeto, por ello el autor afirma que se trata de un *movimiento de ida y vuelta*. De ida porque sale del sujeto al encuentro de ese algo, pero de vuelta porque de alguna forma altera, transforma sus sentimientos, pensamientos, su saber, lo que quiere. De ahí el principio de subjetividad, porque el sujeto es un ser capaz de dejar que algo *le pase*; por ello Larrosa (2006) señala, para que la experiencia tenga lugar forzosamente tiene que haber un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto.

El principio de subjetividad también implica que la experiencia al ser de alguien es singular, única, particular, propia; es decir no puede haber experiencia en general “cada uno hace o padece su propia experiencia” (Larrosa, 2006: 90). Entonces si el sujeto está abierto y expuesto a dejar que algo le pase, puede operarse en él una transformación y una formación, porque si algo le pasa forzosamente tiene que haber en él algún cambio. Este proceso en palabras del autor implica:

[...] que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia (Larrosa, 2006: 91).

En lo que corresponde a la palabra *pasa* hace referencia precisamente a que algo pasa, en el sentido de paso, pasaje o recorrido, según Larrosa (2006: 91) “La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese *eso* de “eso que me pasa”.

Además, ese principio de pasaje de la experiencia también adquiere el sentido de territorio de paso, lo que convierte al sujeto en una “superficie de sensibilidad en la que pasa algo” y en la que deja huella, marca, rastro o herida; por lo tanto, más que un papel activo el sujeto tiene un rol pasivo, ya que en principio no es agente de su experiencia, sino sujeto paciente, pasional; en otras palabras “la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del verbo pasar de “eso que me pasa” lo podríamos llamar “principio de pasión” (Larrosa, 2006: 91). Así resume el autor las distintas dimensiones de la experiencia a partir de los principios de ésta:

- **Exterioridad, alteridad y alienación** en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el *eso* de “eso que me pasa”
- **Reflexividad, subjetividad y transformación** en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con el *me* de “eso que me pasa”.

- **Pasaje y pasión** en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de "eso que me pasa" (Larrosa, 2006: 92).

De acuerdo con la postura del autor la experiencia no es empírica, no es un experimento, ya que por su propia naturaleza no es previsible, repetible, controlable y no significa lo mismo para todos; su carácter singular hace que cada cual tenga su propia experiencia. Se pueden vivir los mismos hechos, es decir hay pluralidad de experiencias que se comparten, pero la experiencia es de cada quien, de ahí que la experiencia siempre implica pluralidad, pero es singular.

Desde la postura de Larrosa, el sujeto de la experiencia no es genérico o posicional, de ahí el principio de singularidad, por ello de acuerdo con el autor "[...] es también, él mismo, inidentificable, irrepresentable, incomprendible, único, singular. La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive" (Larrosa, 2006: 104).

En palabras de Larrosa la experiencia tampoco puede ser experimento porque implica *incertidumbre, libertad, quizá*, no es objeto de planeación, no se puede anticipar su ocurrencia y menos predecir sus resultados. Entonces la experiencia es imprevisible, impredecible e imprescriptible, por ello ésta es apertura a lo que no se sabe, no se conoce, es ante todo una apuesta. El autor es enfático cuando afirma que ante todo la experiencia:

[...] no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional (Larrosa, 2006: 108).

Como afirma el autor "A veces, en la acción, o en la práctica, algo me pasa. Pero ese algo que me pasa no tiene que ver con la lógica de la acción, o de la práctica, sino, justamente, con la suspensión de esa lógica, con su interrupción" (Larrosa, 2006: 109) y reafirma su postura cuando señala que la experiencia:

[...] es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (Larrosa, 2006: 110).

La concepción de la experiencia que desarrolla Larrosa a partir de definirla como “eso que me pasa”, en realidad encierra procesos subjetivos sumamente complejos, que prácticamente hacen imposible ahondar en ella, situada más allá del experimento y la práctica, su observación puntual por parte de los otros no es tarea fácil, ya que dejar que algo le pase a uno, implica estar abierto al impacto, ser sensible y dejarse sorprender, en sí transformarse, formarse, construirse como sujeto de la experiencia y en ese sentido resulta ininteligible a los otros y en consecuencia no hay pistas para tratar de definir las dimensiones donde mirar cuando se está interesado en conocer la experiencia de los actores sociales.

En resumen, se observa que para los tres autores (Dewey, 1967; Melich, 2002 y Larrosa, 2006), la experiencia tiene un carácter subjetivo; esto significa que en tanto proceso singular del individuo en su relación con los otros y consigo mismo es intransferible e inevitable; también coinciden en que tiene un eje formador y transformador en el que el tiempo, el espacio y la práctica juegan un papel central para el desarrollo de las experiencias futuras. Asimismo, en sus nociones destacan que el individuo tiene que llevar a cabo procesos cognitivos y reflexivos en la construcción de dichas experiencias, pero sobre todo se enfatiza el carácter abierto e innovador de la experiencia educativa que la sitúa como una construcción y no como algo dado, agotado.

Por otro lado, desde una perspectiva sociológica Francois Dubet (1994), también retoma la experiencia como objeto de estudio, le reconoce su carácter social y reflexiona sobre ella desde una aproximación que la concibe como una construcción relacional entre distintos actores y discursos; es importante señalar que él no crea una categoría analítica nueva, ya que como se apuntó en párrafos anteriores ésta ha sido motivo de reflexión hace largo tiempo desde el campo de la filosofía y otras disciplinas. Su aportación en todo caso ha consistido en tratar de sistematizar la categoría de experiencia escolar, para su estudio, a partir de la observación de dimensiones muy concretas. En el siguiente apartado se aborda su propuesta a detalle.

### **La experiencia social: una perspectiva constructivista**

Dubet define la experiencia social como “Una combinación de lógicas de la acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes, y es la dinámica producida por esa actividad la que constituye la subjetividad

del de actor y su reflexividad” (Dubet, 2010: 96). El autor señala que cuando habla de acción se refiere a lo que Weber propuso al señalar que:

Por *acción* debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La *acción social*, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (Weber, 1922: 4).

Desde esta aproximación la acción se define ante todo por la naturaleza de las relaciones sociales. También entiende experiencia como “una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y, sobre todo, de verificarlo, de experimentarlo [...] la experiencia social no es una esponja, una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y las sensaciones, sino una manera de construir el mundo (Dubet, 2010: 86).

En su sociología de la experiencia Dubet también se distancia de las nociones convencionales de experiencia que la asumen sólo como lo vivido con ese componente emocional indescifrable; apunta el autor que hablar de lo vivido es ambiguo, pues remite a procesos íntimos, misteriosos, muy particulares y asequibles solo al individuo. De esta forma también agrega que la experiencia es “un proceso cognitivo rigurosamente controlado, un plan casi científico de elaboración y medición de los resultados de una acción” (Dubet, 2013: 191). Entonces dicha experiencia no es un objeto intangible, sino que se hace observable en las acciones, elecciones y preferencias, pero sobre todo cuando los actores dan cuenta de ella.

Así el autor se enfoca en la subjetividad individual sin dejar de lado que ésta tiene lugar en “la sociedad”; su ejercicio analítico rescata, sobre todo, la cara negativa y conflictiva que tienen las experiencias sociales derivadas de su compleja articulación con lo colectivo. Sus planteamientos descansan sobre todo en la afirmación de que ya no existe en la actualidad “la sociedad”, por lo menos en el sentido en que lo concibió la sociología clásica, por ello para él ya no resulta pertinente hablar de roles o estatus que los individuos desempeñan y ocupan en una sociedad, en palabras de autor “Cuando la unidad de la vida social no está dada por la sociedad, por la adecuación entre el sistema y la acción, entre una estructura y una cultura, la sociología debe partir del individuo, de su manera de metabolizar lo social y producirlo (Dubet, 2013: 189).

La propuesta de Dubet coloca como eje central al actor y lo entiende como aquel que recupera su capacidad de agencia para construir la vida social, por ello insiste en que lo relevante no es preguntarse ¿quién es?, sino ¿qué hace?, por ello el análisis se centra en el trabajo de dicho actor, para construirse a sí mismo como sujeto, para asignar sentido a su experiencia, en medio de condiciones objetivas que le vienen dadas por el sistema y con las cuales tiene que vivir.

En este orden de ideas “la sociología de la experiencia es inminentemente una sociología de los actores, así como también una sociología de la subjetividad, al interesarse por las actividades, las representaciones, las emociones, las conductas y las maneras en que los actores dan cuenta de ellas” (Guzmán, 2004: 83), en consecuencia, las bases teórico-analíticas que subyacen a su propuesta se ubican en la perspectiva constructivista; en donde las realidades sociales se conciben como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, que a través de sus prácticas e interacciones producen, reproducen, se apropian y transforman dichas realidades (Corcuff, 1998), en este tenor su aproximación podría denominarse constructivismo fenomenológico ya que parte de los individuos y sus interacciones en la vida cotidiana.

Para Dubet (1994) los actores se ven impelidos a realizar un trabajo de entretrejo de las lógicas de la acción social (integración, estrategia y subjetivación), trabajo que en sí hace a la experiencia social porque se construye de forma intersubjetiva en constante interacción en un marco histórico y social. Esta postura se nutre de las aportaciones de Alfred Schütz quien plantea que la vida cotidiana se encuentra estructurada en diversos niveles de realidad; en realidades múltiples y, en donde el *stock* de conocimientos disponibles no es el mismo para cada actor, porque hay una «distribución social del conocimiento» ligada a la situación biográficamente determinada de cada uno, por lo tanto, no hay homogeneidad ni del lado de los actores ni de lado del mundo social en el que participan (Corcuff, 1998).

A partir de esta perspectiva se reconoce que los individuos tienen un carácter plural de sus deseos, intereses, recursos cognitivos y afectivos o de sus identidades, ya que éstos actúan en múltiples escenarios en la vida cotidiana de acuerdo con lógicas diversas y enfrentándose a experiencias plurales y, por lo tanto, movilizan aspectos diferentes, a veces contradictorios, de su persona (Corcuff, 1998) o como lo denominaría Lahire (2012) se trata de un actor plural que es producto de socializaciones heterogéneas, que tiene diferentes formas de reflexividad en la acción y

también dispone de distintos repertorios de acción que se movilizan en distintos contextos. En palabras de Dubet (2010) se trata de individuos disociados, divididos, que viven en varios mundos, varias estéticas en los que:

La destrucción de la unidad del mundo instauro conflictos de valor que han pasado a ser conflictos internos de los actores [...] proceso que genera una “obligación de ser libre” que no puede ser sino el reconocimiento de la pluralidad de valores y de las rupturas de la acción (Dubet, 2010: 173).

Lo que caracteriza entonces a la experiencia social es el trabajo continuo del actor para construirse a sí mismo, para justificarse, proceso en el que Dubet llama a tener en cuenta los postulados de una sociología fenomenológica al considerar que “no hay más conducta social que la que interpretan los propios actores, que no cesan de explicarse, de justificarse, a veces incluso para decir que sus conductas son automáticas o tradicionales, que son lo que son porque así ha de ser” (Dubet, 2010: 91). Otra de las influencias teóricas que sustentan su propuesta es la de Weber, a quien se refiere como el principal teórico de la acción “significativa” y de la sociología comprensiva. De él retoma centralmente la premisa de que no existe un sistema y una lógica de la acción, sino una pluralidad no jerárquica (Weber 1922) en consecuencia la acción social no tiene unidad y que se define por relaciones sociales.

En sí las lógicas de la acción se entienden como “sistemas de significación, familias de motivos, de justificaciones o, si se prefiere decirlo así, de buenas razones” (Dubet, 2013: 193), pero no se reducen a ello, tienen un papel más definitivo y activo en la vida de los individuos, ya que al mismo tiempo “representan maneras de definir el mundo social, epistemologías naturales que construyen la naturaleza de las cosas y de los hombres” (Dubet, 2013: 220), es decir, se traducen en formas en que el individuo asume el mundo, trata de entenderlo, posicionarse ante él y de definirse a sí mismo.

Por consiguiente, cada experiencia social es producto de la articulación de tres *lógicas de acción* que, según el autor corresponden a tres funciones del sistema social: *integración, estrategia y subjetivación*, en otras palabras, “Cada actor individual o colectivo adopta estos tres registros de la acción que definen simultáneamente una orientación del actor y una manera de concebir la relación con los demás” (Dubet, 2010: 101). De forma más puntual el autor precisa como entiende dichas lógicas de acción:

Una acción es una orientación subjetiva y una relación. Hay mucho más que una simple correspondencia entre ambas; podemos considerar que esa orientación no se desarrolla más que dentro del tipo de relación que le corresponde y, de manera complementaria que un tipo de relación llama a un tipo de orientación. La articulación de ambas dimensiones constituye una lógica de acción. (Dubet, 2010: 99)

Así *la lógica de integración* dice Dubet es la de la sociología clásica y la sociedad es considerada, así como un sistema de integración, aquí la identidad del actor se forja a través de la interiorización de los valores institucionalizados por medio de los roles. Por lo tanto, “El individuo ha hecho suyas, en el curso de la socialización primaria, infantil y profunda, las expectativas del prójimo” (2010: 103). Por lo tanto, en esta lógica, lengua, nación, sexo, religión, clase social como elementos definitorios de la identidad del actor le vienen dados desde su nacimiento, aquí su identificación está mediada por una filiación a una tradición familiar, a algunos valores que son parte de una segunda naturaleza en el individuo, quien se define por su pertenencia a una sociedad.

Por su parte en *la lógica de la estrategia* la sociedad ya no es un sistema integrado, sino que a modo de mercado se erige como un campo competitivo en términos de relaciones sociales, la identidad es un recurso. Sostiene Dubet (2010), que el actor aquí define su identidad en términos de *status*, al estilo weberiano entendido como “la posición relativa de un individuo, es decir, a la “posibilidad” que tiene de influir a los demás gracias a los recursos asociados a esa *posición*” (Dubet, 2010: 108). El contenido de la identidad social de actor en esta lógica no se distingue de la integración más que en la práctica, es decir, “la herencia y el ser” desde el punto de vista de los recursos en una relación de competencia. Asimismo, el actor sin que necesariamente sea un ente utilitarista, implica cierta racionalidad instrumental en sus relaciones sociales, desde ahí es que puede interpretar las situaciones y explicarse su acción.

En *la lógica de la subjetivación* define la identidad del actor como un compromiso con los modelos culturales; éste se erige como capaz de construir y juzgar su propia vida frente a una sociedad vista como un sistema de dominación y reproducción, por ello se supone que se ve impelido a distanciarse de sus roles, se torna crítico y confrontativo con el mundo que lo rodea. La lógica de la subjetivación es negativa, en ella se adopta un punto de vista distinto al de la integración o la estrategia y por ello señala el autor que una vez que el actor haya adoptado esta posición “dejará de

experimentarla de manera positiva y completa para vivirla como una tensión con las otras lógicas de la acción” (2010: 115).

La combinación o articulación de estas tres lógicas de acción de ninguna manera ocurre de forma natural, sino que hay una tensión permanente en ese trabajo de articulación que tiene que llevar a cabo el actor, por ello el análisis de la experiencia social entendida como ese trabajo del actor presupone tres elementos fundamentales:

- ✓ Las lógicas de acción no existen en estado puro, pero es necesario para fines prácticos describir y aislar cada lógica presente en cada experiencia concreta que combina diversos tipos puros de acción.
- ✓ Es central comprender el trabajo que realiza el actor, significa esto que la experiencia tampoco existe en estado puro, se trata sobre todo de un trabajo de articulación atravesado por la tensión y conflicto que implica para el actor poder manejar dichas lógicas y eso es lo que hay que tratar de comprender cómo ocurre y,
- ✓ En el análisis y comprensión de la experiencia social se buscará sobre todo los elementos que permitan “ascender” desde la experiencia hacia el sistema; se trata sobre todo de comprender cuáles son las diversas lógicas del sistema social que el actor sintetiza tanto en el plano individual como colectivo (Dubet, 2010).

Esta propuesta pone al centro el trabajo subjetivo del actor para construir su experiencia social y lo asume como un sujeto que puede tomar distancia del sistema con una actitud crítica y autónoma ante las determinantes sociales, esta capacidad de construcción puede llevar al actor a convertirse en un sujeto; este proceso ocurre cuando un actor mediante un trabajo de crítica y distanciamiento del sistema, hace uso de su autonomía en un clima de tensiones y conflictos que lo llaman a constituirse como un sujeto con acción autónoma en su forma de relacionarse con el mundo, llegado a ese punto alcanza el estatus de sujeto. Lo relevante aquí es que se trata de un trabajo de carácter negativo, ya que, este proceso ocurre sobre todo en las situaciones de crisis, donde la racionalidad instrumental o la moral comunitaria no alcanzan para explicarse y comprender su realidad.

De tal forma, se entiende por sujeto al individuo que tiene la capacidad de actuar, de decidir, de comprometerse, de constituir su propia existencia, de elegir con base en sus necesidades e



intereses, que no se limita a cumplir roles, obedecer normas y leyes que marcan las estructuras sociales que lo condicionan, pero no lo determinan. En sí se trata de un sujeto que se constituye en tanto ser social en su relación con otros, con la cultura. De acuerdo con Dubet:

No se trata sólo de concebir al individuo como un personaje o un <<carácter>> que sintetiza a la sociedad de manera singular; es preciso captarlo por su trabajo, por su actividad de construcción de sí mismo, que pone en juego un conjunto de mecanismos sociales. Tampoco es necesario concebirlo como preexistente a la vida social y plenamente dotado de su razón, su libertad y sus intereses, como lo sugieren algunas teorías. Aquí se lo aborda como un agente de construcción de la vida social y de las sociedades respecto del cual no importa tanto preguntarse quién es, sino qué hace (Dubet, 2013: 189).

No obstante, lo anterior, no hay que olvidar que las lógicas de acción que constituyen la experiencia social están inscritas en la objetividad del sistema y que “los elementos simples que componen la experiencia social no pertenecen al actor, le vienen dados, le preexisten o le son impuestos a través de una cultura, de relaciones sociales, de coerciones impuestas por la situación o la dominación” (Dubet, 2010: 125). En consecuencia, a pesar de que la acción es la fase subjetiva del sistema, no se trata de la misma aproximación de la sociología clásica, ya que en la propuesta del autor lo que predomina es la heterogeneidad de principios y mecanismos que determinan la acción por ello afirma que “La explicación causal de la formación de las lógicas de la acción no impide la formación de una experiencia autónoma” (Dubet, 2010: 126).

En suma, la experiencia social hace referencia a un trabajo y no a un ser, en donde el actor tiene la capacidad de desarrollarla, administrarla y llevarla coherentemente a su significación diaria, proceso que ocurre marcado por las tensiones con las cuales éste debe vivir.

### **La experiencia estudiantil como una modalidad de la experiencia escolar**

Dentro de sus múltiples investigaciones Dubet incursionó en el campo escolar y empezó preguntándose ¿Qué fabrica la escuela?, tomando como base su propuesta de experiencia social, buscó develar qué tipo de actor social y de sujeto se forma en la escuela después de largas horas y años de estancia en ella; en esencia el punto de partida de sus investigaciones y el equipo de colaboradores fue asumir que la escuela republicana francesa estaba en crisis en su función central, es decir, en la socialización de los individuos. Ya que al igual que la noción de sociedad de la Sociología Clásica ha cambiado, también la idea de escuela como institución que transformaba los valores en normas y las normas en personalidades ya no es operativa en el contexto de la masificación del

sistema escolar francés, en suma, la escuela “ya no funciona como institución. Y esto es lo esencial. Ya no es aquella máquina que forma individuos a su imagen” (Dubet y Martucelli, 1998: 13).

En el contexto de una escuela francesa masificada, donde cada vez más alumnos asisten a las escuelas por más tiempo, la educación ya no aseguraba simultáneamente la integración de la sociedad y la promoción de individuo; hoy por hoy los individuos durante su estancia en la escuela deben elegir o combinar entre “la búsqueda de calificaciones útiles, la adquisición de una gran cultura o la formación de sujetos auténticos (Dubet y Martucelli, 1998: 13). Es en estas circunstancias donde la formación de los estudiantes ya no ocurre de forma armoniosa y éstos ya no pueden simplemente desempeñar roles, donde la noción de experiencia escolar resulta útil y se define como “el modo en que los actores individuales o colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” Dubet y Martucelli (1998: 79).

Entonces los estudiantes deben combinar y articular las lógicas de acción que corresponden a las tres funciones del sistema escolar: *integración, distribución de competencias y educación*, dicha articulación se les impone a los estudiantes como pruebas que ellos no eligen y que no les pertenecen (Dubet y Martucelli (1998) desde esta aproximación los autores se cuestionaron ¿cómo construyen su experiencia escolar los estudiantes franceses de los distintos niveles educativos? Sus indagaciones partieron de la premisa de que la experiencia social al ser la faz subjetiva del sistema social coloca a la experiencia escolar como la faz subjetiva del sistema escolar; es decir, como “la forma en como los actores se representan y construyen este sistema definiendo cada uno sus elementos y sus articulaciones” (Dubet, 1991: 2).

En el nivel superior de enseñanza, Dubet (2005) habla de la experiencia estudiantil y para aproximarse a ella, describe las consecuencias que han tenido dos fenómenos vividos por dicho nivel educativo; primero, la masificación en el acceso a los estudios superiores y, segundo, la diversificación de la oferta estudiantil en el que las grandes facultades y universidades de prestigio perdieron la exclusividad y protagonismo. De acuerdo al autor, ambos fenómenos tuvieron como consecuencia el encuentro o desencuentro de la diversidad estudiantil con la diversidad de la oferta educativa, panorama en el que el Heredero de Bourdieu y Passeron (1964) dejó ser el modelo ideal de estudiante universitario para dar lugar a una masa heterogénea de estudiantes que aun cuando fuera formada en las mismas carreras ofrecidas en múltiples instituciones, no podrían resultar en

recorridos idénticos; inclusive afirma el autor que en el mismo establecimiento los estudiantes atribuyen a sus estudios significados muy distintos.

En este orden de ideas si la experiencia estudiantil no está dada de antemano, sino que se erige como una construcción subjetiva en la que cada actor se ve impelido a atribuirle un sentido a su escolaridad, en función de sus propias motivaciones; es indispensable tener en cuenta que esa asignación de sentido recoge sus bases de la perspectiva weberiana (1922) al entenderla como el “sentido de la acción”, por lo tanto “el sentido se refiere al significado subjetivo que cada quien le otorga a su actividad” Guzmán (2004: 88), de ahí que cada estudiante tiene que construirlo con las condiciones objetivas que le aporta el sistema escolar atendiendo a las tres funciones mencionadas.

Para Schütz (1993) el sentido subjetivo puede referirse a motivos o razones de la acción social o como lo planteó al *para qué* de la acción (la intencionalidad, el objetivo, la expectativa) es decir la explicación en términos de “los motivos en el sentido de proyecto”. Al tiempo que puede aludir a los “motivos porque” las justificaciones o pretextos para la acción que explican el proyecto en función de las vivencias pasadas. Como lo sostiene el mismo autor “La acción tiene un doble sentido relacional, que comprende tanto una referencia retrospectiva hacia el pasado como una orientación hacia el futuro”. Es así como Schütz propone el análisis temporal de la acción. (Schütz, 1993: 118)

Para analizar la experiencia estudiantil en el nivel terciario de educación, Dubet destaca que la condición de estudiante se define a partir de la condición juvenil, esta premisa llama a no olvidar que el estudiante vive situaciones propias de la etapa etaria por la que pasa y que afectan su tránsito por la universidad. Aunque también hay que tener en cuenta que los estudiantes que pueblan hoy en día las aulas universitarias no son exclusivamente de entre 18 y 24 años; sin embargo, tienden a ser mayoría sobre los *estudiantes no tradicionales*, quienes tienden a ingresar a la universidad ya mayores –maduros– y tienen una dedicación a tiempo parcial porque en general combinan estudios y trabajo.

Los jóvenes que cursan estudios superiores, entonces, combinan su juventud con su razón social de alumnos, por ello “el tipo de relación que establecen los estudiantes con sus estudios, las finalidades profesionales que planean, los intereses intelectuales que ponen en juego y las estrategias de construcción de las carreras...” (Dubet, 2005: 3) son elementos que caracterizan la condición

estudiantil y por los cuales gozan de la disponibilidad temporal en la que se les concede la moratoria social y durante la cual pueden explorar diversos aspectos de la construcción de su autonomía, aunque ideal y equivocadamente se supone que deben consagrar sus energías y tiempo al estudio y sus carreras profesionales.

Ya desde los años sesenta se había señalado que “La condición de estudiante permite borrar los marcos temporales de la vida social o invertir su orden” (Bourdieu y Passeron, 2003: 50), décadas después ante un sistema de educación superior masificado las cosas ya no ocurren de igual forma, las juventudes contemporáneas se apropian más o menos de su condición de estudiantes de distintas formas y esa asociación lineal de la escuela como un lugar donde se educa *per se* cada vez es menos aceptado.

Conforme son jóvenes, los estudiantes de nivel superior van al encuentro de la universidad y en algunos casos dicho encuentro es tan débil que algunos *son jóvenes que van a la universidad* y en otros casos el polo opuesto, aquellos que se erigen como *los verdaderos estudiantes* que viven consagrados a sus estudios y su estilo de vida se define por su condición de estudiantes, entre ambos extremos hay una diversidad de figuras que se alejan más o menos de una u otra punta (Dubet, 2005).

En palabras del autor la experiencia estudiantil debe entenderse como un recorrido, que se ve influido por el tipo de organización universitaria, el contenido de los estudios y la finalidad de los mismos, una triada cuya articulación en la presente diversidad de jóvenes estudiantes, que pueblan las aulas universitarias, hace imposible la existencia del *Herederero*, ya que “La condición estudiantil es más una actividad y un trayecto que un estatuto o un ser” (Dubet, 2005: 31), de esta forma el desempeño de la actividad de estudiante conlleva a la construcción de una experiencia estudiantil, que se construye sobre tres registros esenciales:

El primero se refiere al grado de integración del actor en el marco escolar; el segundo registro es el del proyecto del estudiante en cuanto percepción de la utilidad social de los estudios; el último es el de la “vocación”, es decir el nivel de interés intelectual y “personal” que se atribuye a los estudios (Dubet, 2005: 32).

## La integración a la universidad como un proceso gradual

Desde la perspectiva constructivista que subyace a la noción de experiencia estudiantil es necesario tener presente que el primer espacio de socialización con el que tienen contacto los individuos es la familia y, Berger y Luckmann fueron los primeros que en 1967, denominaron al tipo de socialización recibida ahí como primaria y sostienen que “es la primera por la que el niño atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (2012: 164), además afirman que este tipo de socialización está acompañada de una fuerte carga emocional, en la que el niño se identifica con los otros significativos, quienes seleccionan, para él, aspectos del mundo en función de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas, entre otros aspectos<sup>2</sup>. Por consiguiente, entienden por socialización “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (2012:164), mediante la cual éste interioriza valores y normas de comportamiento social, al tiempo que elabora un sentido propio de identidad.

Desde esta perspectiva la socialización primaria cobra especial importancia, porque al tener lugar durante un largo periodo de tiempo y al darse en condiciones de elevada carga emocional, ella sienta las bases del comportamiento futuro de los individuos y de su identificación e integración a otras instituciones de socialización secundaria como la escuela; por tanto, es de suma importancia que haya cierta similitud entre el contenido de esta socialización y la que se recibe en la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 2004; Dubet y Martuccelli, 1998).

En la universidad, se supone que los hábitos básicos han sido asimilados en esa socialización primaria, pero el estudiante enfrenta nuevos retos a modo de pruebas que debe sortear. En primer lugar, está obligado a integrarse a una institución desconocida, nuevos compañeros, diferentes formas de trabajo a las conocidas, nuevas libertades que van de la mano de ciertas responsabilidades. Como sostiene Felouzis:

La universidad propone un contexto de acción donde la interdependencia entre los miembros es muy débil, y donde la incertidumbre concierne tanto a los objetivos y a los medios de alcanzarla, como a la misma pertenencia de los estudiantes a un colectivo o un conjunto coherente (Felouzis, 2001: 15).

---

<sup>2</sup> Cabe mencionar que Durkheim fue el primero a finales del siglo XIX en abordar el tema de la familia en los procesos de socialización, pero quienes la denominaron con el término de socialización primaria fueron Berger y Luckman.

O como se afirma durante el proceso de entrada a la universidad “hace falta conocer y aprender las reglas de un juego nuevo, en el que se debe descubrir la naturaleza del trabajo exigido, las expectativas más o menos explícitas de los maestros, sus normas o sus manías...” (Dubet, 2005: 43). En este sentido, la integración como un registro importante de la experiencia estudiantil es determinante, porque los estudiantes que no se adaptan pueden experimentar serios problemas, no entender las reglas del juego, no saber cómo funciona la vida en la universidad y esto puede traducirse en el fracaso escolar. Al respecto cabe señalar que no solo se trata de integración académica sino también social (de Garay, 2004) o de afiliación intelectual e institucional (Coulon, 1997) que consiste en:

La afiliación institucional (Comprensión de los dispositivos formales y ociosos que estructuran la vida universitaria desde un punto de vista administrativo).

La afiliación intelectual o cognitiva (Comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y profesoras, y por parte de la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante) (Coulon, 1997: 198).

Con respecto a esto en sus distintos escritos ya Bourdieu y Passeron (1964) señalaron que lo más elemental como puede ser el manejo de las reglas básicas del trabajo intelectual si se desconoce puede acarrear graves problemas a los estudiantes. Saber tomar notas, elaborar fichas de trabajo, organizar los tiempos de estudio, saber dónde buscar ciertas informaciones, entre otras, son cuestiones que aun cuando parecen obvias no todos los estudiantes las conocen y las dominan, por lo tanto, es indispensable que los profesores también abarquen este tipo de enseñanzas. Sobre este tema Dubet sostiene que:

El primer año pone a prueba la disciplina personal. Los padres y los profesores ya no imponen reglas ni presiones; ya no controlan las salidas ni el trabajo. Se vuelve entonces necesario hacer un esfuerzo sobre uno mismo, realizar un trabajo moral que individualice al sujeto, que lo impulse a hacerse responsable de sí mismo (Dubet, 2005: 45).

Entonces se tiene que la adaptación a la universidad no se da en un solo momento, es un proceso progresivo (Ramírez, 2013) que se refuerza con los años y no siempre la separación de la familia, el cambio de amistades y nuevas experiencias es totalmente negativo, ya que el descubrimiento de la libertad y la responsabilidad pueden ser positivos, “Con el tiempo se vuelve uno estudiante, aunque no se llegue a ser necesariamente un “verdadero estudiante” (Dubet, 2005: 45) o se no se adquiera el oficio en palabras de Coulon (1995).

De acuerdo con Dubet, en este registro de la acción ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares, socializarse a través de los grupos de referencia. Si bien la integración a la institución escolar sigue siendo un tema relevante durante el tránsito de los estudiantes por la universidad, es una etapa en la que entran al juego otros elementos como el interés en la formación y desarrollo de los saberes indispensables para el ejercicio laboral y con ello tal vez el surgimiento de un proyecto profesional más o menos definido.

### **La estrategia, el sentido de los estudios y el proyecto**

La universidad hoy más que nunca se ha configurado como el medio que certifica quién alcanza ciertos niveles de cualificación; portar un grado escolar o un título profesional, si bien no garantiza el éxito laboral, por lo menos coloca a los individuos que lo poseen, en mejores condiciones de competir por un puesto de trabajo calificado en las sociedades urbanas contemporáneas, en este sentido la utilidad de los estudios y la competencia por obtener las certificaciones necesarias es una disputa del día a día en las aulas universitarias.

Es en este contexto donde los estudiantes no sólo se enfrentan con sus pares durante su formación profesional, sino que también y de formas más o menos variadas compiten por tener las mejores calificaciones, la preferencia de los profesores y el aprovechamiento de las distintas opciones de formación adicional que pueda proporcionar su institución. Sin embargo, no toda la contienda escolar es por la mejor formación, también existen quienes buscan figurar en la escala de prestigio y de oportunidad, a través de formas variadas que se podrían englobar en aquello que se conoce como *la ley del menor esfuerzo*, que en sí resume un comportamiento pasivo, en la que el estudiante se limita a cumplir las tareas asignadas con el menor gasto de tiempo, esfuerzo y energía necesaria para permanecer y lograr el objetivo de obtener, en este caso, un título universitario.

En ambos casos se trata de elecciones, los estudiantes eligen entre un marco de alternativas que lo llevan por una senda o por otra; son estrategias porque buscan formas de conseguir sus objetivos analizando los escenarios que tienen ante sí y van resolviendo lo que se les va presentando, por ello “Todos los alumnos hacen funcionar, con mayor o menor éxito, las diversas aptitudes, las estrategias, los cálculos, las rutinas del oficio de alumno” (Dubet y Martuccelli, 1998: 325).

En la función de distribución de competencias, hay una suerte de actitud estratégica de los estudiantes en la medida en que va surgiendo un instrumentalismo escolar que permite avanzar en los peldaños escolares. Descifrar al maestro, juntarse con los mejores estudiantes para tener trabajos escolares sobresalientes, no asistir a clase durante todo un semestre y presentar un examen de carácter extraordinario en el que se puede obtener la nota más alta sin invertir tanto tiempo en clases, elegir maestros poco exigentes o que faltan con regularidad, concentrar el esfuerzo en una materia complicada y de mayor importancia en demérito de otras, cursar poca carga académica, entre otras, son decisiones estratégicas de los estudiantes.

Dubet y Martucelli (1998) llamarían a todas las acciones anteriores *estrategias de inversión* que resultan útiles en tanto los estudiantes deben armonizar su estancia en la universidad con una vida juvenil personal en la que el ocio, la distracción, la socialización y el esparcimiento son importantes, en consecuencia, la habilidad de organización de la vida y el trabajo debe atender a una racionalización de los tiempos y las prioridades para tener éxito en ambos planos lo escolar y lo personal.

Con respecto al tema de la estrategia, es importante señalar que desde la perspectiva de Decerteau (2006) la estrategia refiere necesariamente a un poder y el poder no es algo dado, solo existe en función del establecimiento de una relación con Otros, por lo tanto es poder es circunstancial y no siempre es unidireccional; entonces se habla del poder del conocimiento; es decir, el estratega es el que conoce, el que tiene información, el que goza de una posición de poder para calcular, pensar y armar distintos planes de acción, desde esta postura un estudiante no puede ser estratégico.

Desde una perspectiva distinta Ortega señala que las estrategias “no se construyen desde un acto meramente deliberativo pero sí responden a intereses de los actores” (2005: 15) dichos intereses se articulan en un sistema de práctica que constantemente está en transformación; por lo tanto los estudiantes pueden ser estratégicos en el sentido de que tienen un plan general y lo van adaptando a sus intereses y a las circunstancias que se les van presentando en el curso de sus carreras, por ello en la investigación se les concibe como estratégicos a partir de esta postura.



Ahondando en la propuesta de Ortega, refiere que existen *estrategias de evasión del conocimiento* las cuales son un conjunto de creencias y prácticas que hacen posible mantener la ilusión de ser estudiante sin tomar las decisiones, asumir la responsabilidad y el compromiso que implica serlo. Entre dichas estrategias menciona: la acumulación de materias regularizadas, y no rendidas, en una apuesta al futuro que implica también su negación; en oposición a la anterior, el cumplimiento estricto de la normativa, negándose a todo análisis que supere los requerimientos formales; rendir eludiendo el curriculum, evitando las exigencias de las correlatividades y, por último: no pensar en las consecuencias de la evasión hasta último momento. En este sentido, en la lógica de acción estratégica el buen alumno no es el que obedece sino el que sabe moverse en la lógica escolar, quien entiende el lenguaje, el que entiende *el sentido del juego*, quien sabe las reglas y sabe jugar con ellas a conveniencia. Por consiguiente:

El buen alumno no solamente es capaz de conformarse con a las expectativas de la organización, es también que triunfa en el espacio escolar definido como una competencia en la cual es necesario anticiparse sobre el mediano y corto plazo, elegir del modo más eficaz y medir a la vez los beneficios y los costes Dubet y Martucelli, 1998: 81).

Entonces las relaciones con los demás se basan en una visión instrumentalista, así lo que puedan aportar los otros (amigos, compañeros, maestros, directivos) en términos de redes de apoyos e influencias para el logro de los objetivos y de los proyectos que tienen los estudiantes. Este registro de la experiencia estudiantil, también se encuentra articulado al desarrollo del *oficio de estudiante* al que hace referencia Coulon (1997), si bien puede asumirse que este proceso de adquirir un estatus social nuevo mediante la afiliación se ubica en la lógica de la integración; no obstante, la figura de un estudiante afiliado se identifica más con un estudiante estratégico, ya que “un alumno competente no es tanto aquel que comprende las reglas como el que las practica y analiza la distancia entre su práctica y las reglas fundacionales” (Coulon, 1995: 163)

Dubet (2005) señala que la experiencia estudiantil no sólo depende la integración de los estudiantes a la escuela, sino que la diversidad existente en las aulas universitarias francesas, indica la existencia de por lo menos dos tipos de estudiantes con base en la finalidad y utilidad que se da a los estudios y su concreción en un proyecto. Dichos proyectos, según Dubet “se inscriben en una jerarquía de los recursos escolares que hace del proyecto subjetivo una simple adaptación a la necesidad y a las oportunidades que se ofrecen. El proyecto se origina entonces en una renuncia y

una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito” (2005: 34). Sin ser necesariamente una regla que deba cumplirse en la realidad, el autor identifica tres situaciones en cuanto al proyecto.

En primer lugar, están los estudiantes que tienen un proyecto profesional, es decir, esperan ante todo la obtención de un título que se traduce en la obtención de un empleo; significa esto que conciben sus estudios como un recurso contra el desempleo. En segundo puesto se identifica a los jóvenes que no tienen un proyecto profesional, en este grupo existen dos tipos de situaciones. Por un lado, están quienes se concentran en un proyecto escolar; los estudios tienen su finalidad en sí mismos y la cuestión es prolongar lo más posible la decisión hasta que se ven obligados a elegir. La idea central es conservar el estatus de estudiante con sus beneficios asociados y aplazar el ingreso al mercado de trabajo y la asunción de diversas responsabilidades y por otro lado, se encuentran los que no tienen un proyecto profesional y abandonan en algún momento, o transitan por la escuela sin una finalidad clara, aprovechando la razón social que ofrece la condición de estudiante.

Es claro que la existencia o falta de un proyecto profesional define en gran medida las estrategias y las formas de estar y transitar por la universidad, que los estudios tengan una finalidad y una utilidad clara marca en varios casos el rumbo a seguir o, por el contrario, la falta de dicha claridad puede llevar al fracaso, a la reprobación o al abandono.

Que un estudiante mantenga una actitud estratégica en su formación no necesariamente implica mayor aprendizaje o más compromiso con su formación, significa simplemente que dependiendo del sentido y utilidad que asigne a sus estudios será la estrategia que elija para lograr sus objetivos. Después de todo, la estancia en la escuela no sólo se remite a integrarse o ser estratégico de acuerdo con los propios intereses, también existe un registro donde el estudiante tiene la capacidad de ser sujeto y es donde entra en juego el tercer registro de la acción.

### **Subjetivación, vocación y construcción de sujetos**

El tercer registro de la acción, la subjetivación, tiene lugar de forma transversal en las dos funciones anteriores, pero puede distinguirse de ellas cuando se habla de que la escuela también es un espacio para la educación, ya que es la que idealmente posibilita al estudiante el desarrollo de cierta autonomía de pensamiento y si bien ésta socializa y forma para desempeñar ciertas profesiones en el campo laboral, también posibilita condiciones para la emergencia de ciudadanos, de sujetos

críticos, una vez que los pone en contacto con distintas formas de pensamiento e ideologías y éstos gozan de cierta libertad para elegir entre ellas y formarse así un criterio propio y un estilo de vida.

De acuerdo a lo anterior los estudiantes expuestos a ofertas escolares similares pueden ser capaces de tomar distancia de su rol de alumnos y sentir la libertad y la obligación de expresar sus intereses, sus entusiasmos, sus pasiones, aquello que los convoca y por lo cual pueden comprometerse. En esta lógica de acción, como apunta Dubet los estudiantes enfrentan:

La obligación de administrar racionalmente la propia vida, sin control social directo, incluye en parte descubrirse a sí mismo. Más allá de las capacidades escolares, el ingreso a la universidad es una prueba para la personalidad. Por ello los estudiantes dan a este problema, el de la individualización y la autonomía, la misma importancia que a los estudios propiamente dichos (Dubet, 2005: 45).

Es por ello que en un plano ideal, la huella que se plasma durante el tránsito por varios años de escolaridad, queda al descubierto en la constitución de un sujeto que más allá del aprendizaje de ciertos contenidos curriculares o el desarrollo de ciertas habilidades en un campo profesional (saber hacer), “tiene la capacidad de construir sus propios punto de vista, que puede tomar sus propias decisiones más allá de lo que los demás esperan que haga, finalmente tiene ese resquicio de libertad” (Dubet y Martuccelli, 1998: 83).

En el tercer registro de la experiencia estudiantil en la conformación de un sujeto “lo esencial reside en que su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción de crítica y de acción autónoma”, sobre todo se trata de acciones de libertad y responsabilidad consigo mismo y con un proyecto personal. En este registro de la acción la experiencia estudiantil se ubica la vocación por los estudios, entendida desde sus raíces weberianas, como la realización de sí en el desempeño de una profesión “La vocación no aparece como una alternativa para el proyecto profesional, como una clase de contrapeso del “alma” que se opone a la utilidad de los estudios, sino que emerge a través de la actividad crítica de los estudiantes (Dubet, 2005: 35).

En este orden de ideas se presume que los estudiantes rechazan ser simplemente alumnos que estudian, aprueban exámenes y obtienen un título, sino que persiguen algo más en tanto se asumen a sí mismos como agentes importantes de cambio, incluso pueden pugnar por la dignificación de la profesión, si ocurre que ésta es poco valorada socialmente o si goza de un prestigio dudoso

debido a sus prácticas. La vocación parece no ser anterior a los estudios, salvo en casos muy específicos, en muchos casos se desarrolla en el transcurso de los mismos, se apunta que ésta constituye la dimensión más personal de la experiencia estudiantil, ya que define el sentido subjetivo y personal de los estudios (Dubet, 2005).

El autor remarca la vocación “es la que permite sentirse verdaderamente estudiante en la medida en que ésta define la influencia o el deseo de influencia de la carrera sobre la personalidad, sobre las maneras de ver el mundo y de encontrarse en él” (Dubet, 2005: 39). Por ello se dice frecuentemente que la elección de una profesión conlleva en sí a la decisión por un estilo de vida u otro y sobre esas bases actuar sobre la transformación del mundo.

En suma, la integración, proyecto y vocación como registros de la acción que se combinan y articulan en la experiencia estudiantil mediante el trabajo del actor social, dan lugar a experiencias de distinto tipo, que tienen como característica principal la tensión que implica el manejarlas. En esta misma línea Rochex (2005), apunta que la experiencia escolar ya no puede ser estudiada por su finalidad en términos de objetivos de transmisión/apropiación de saberes y técnicas intelectuales, sino que debe ser abordada también como lugar de procesos de subjetivación, de negociación subjetiva con el otro, con uno mismo y con la historia de la cual uno proviene en tanto se puede estar expuesto a procesos de socialización heterogéneos.

Por ello el punto de equilibrio entre estos tres registros es una modalidad excepcional o una cuestión puramente teórica de la condición estudiantil ya que las experiencias se caracterizan por ser “fluctuantes porque los individuos tienen una historia, un recorrido dentro de la propia universidad y de sus propios estudios, así como en su historia juvenil” (Dubet, 2005: 42), de tal forma, al investigar dichas experiencias estudiantiles consiste ante todo en generar retratos de éstas, mismos que se caracterizan por ser instantáneos y cambian rápidamente con el tiempo por el dinamismo de lo social.

La propuesta de Dubet (2005) resulta útil para esta investigación porque a diferencia de las reflexiones de Dewey (1967) quién otorga un papel central a los profesores en el diseño de experiencias educativas para los alumnos, Dubet asigna ese protagonismo a los propios estudiantes, además no se restringe al campo del aprendizaje y la enseñanza y, el objetivo central de Dewey era

reformular el sistema de enseñanza de acuerdo con los principios de la escuela progresista de ahí sus reflexiones en torno a cómo plantear nuevas formas de enseñar y de diseñar experiencias educativas.

Por su parte Larrosa (2006) si bien habla de la experiencia enfatizando su carácter subjetivo y constructivo elementos en los que coincide con Dubet, sus planteamientos se tornan demasiado complejos para hacerlos observables, porque *eso que me pasa* en el plano de la observación parece inaccesible en términos de análisis a partir de los principios que el autor considera para poder abordar su estudio. En cambio la noción de Dubet (2010) al describir puntualmente los tres registros de la acción social y los que, en el caso de la experiencia estudiantil, corresponden a las tres funciones de la escuela, permite pensar sistemáticamente los lugares, actores y prácticas donde mirar; es decir, en los procesos de integración de los estudiantes a la universidad, en sus proyectos profesionales y en sus vocaciones, pero más allá de ello también posibilita abordar el estudio del papel de familia, los pares, profesores y la institución en la construcción de dichas experiencias, es decir el sentido de la acción se analiza de forma integral y se rescata su carácter complejo en el entendido de sus múltiples articulaciones.

Además apoyarse en la noción de experiencia estudiantil en esta investigación ha posibilitado el análisis considerando elementos propuestos desde distintas corrientes teóricas de la acción social que se articulan de forma analítica en la noción de experiencia social y permite reflexionar sobre y con los jóvenes universitarios como sujetos de la experiencia, en los sentidos que asignan a sus estudios, sus prácticas, sus intereses, sus proyectos, sus motivaciones y las justificaciones que dan sobre sus actos. Elementos estos que pueden ser interpretados y comprendidos al tener en cuenta la tensión, el conflicto y las contradicciones que frecuentemente se dejan ver en las justificaciones que dan los actores en torno a dichas acciones.

En suma, para esta investigación la propuesta analítica de Dubet y su noción de experiencia permitió reflexionar sobre los jóvenes estudiantes de ARA como actores sociales que construyen y negocian sus sentidos, valores, identidades y sobre todo que realizan un trabajo cotidiano para interpretar lo que les ofrecen sus contextos (sociales, familiares, institucionales y disciplinares) para construir de forma subjetiva el sentido que le confieren a su condición de ARA.

Con base en este marco de referencia para el análisis se toma como punto de partida la experiencia social a partir del análisis de sus tres dimensiones (Socialización, estrategia y subjetivación) si bien Dubet (2010) afirma que no hay una lógica que predomine en este caso se asume que la última es el eje central del análisis porque a través de ella los jóvenes universitarios se apropian e interpretan su mundo de formas particulares; además se considera la experiencia escolar, en tanto que el análisis se centra en procesos desencadenados por la socialización primaria que lleva a cabo la institución educativa en la formación y habilitación profesional de los actores sociales para desempeñarse en determinados campos laborales e idealmente contribuye a la educación en el sentido más amplio de la palabra y, finalmente como el plano más concreto de observación se examina la experiencia estudiantil a través del registro de sus tres elementos: 1) Integración; 2) proyecto, y 3) vocación, que son articulados de distintas formas por los procesos de subjetivación de los jóvenes y en ello se encuentra la heterogeneidad de dichas el trabajo, en el tipo de trabajo que se realiza, el proceso y el resultado.

Este trabajo para la construcción de la experiencia se realiza dentro en y desde diversos marcos: familiares, sociales, institucionales y disciplinares, La figura 1 muestra de forma gráfica los elementos de la propuesta de Dubet (2010, 2005, 1998).

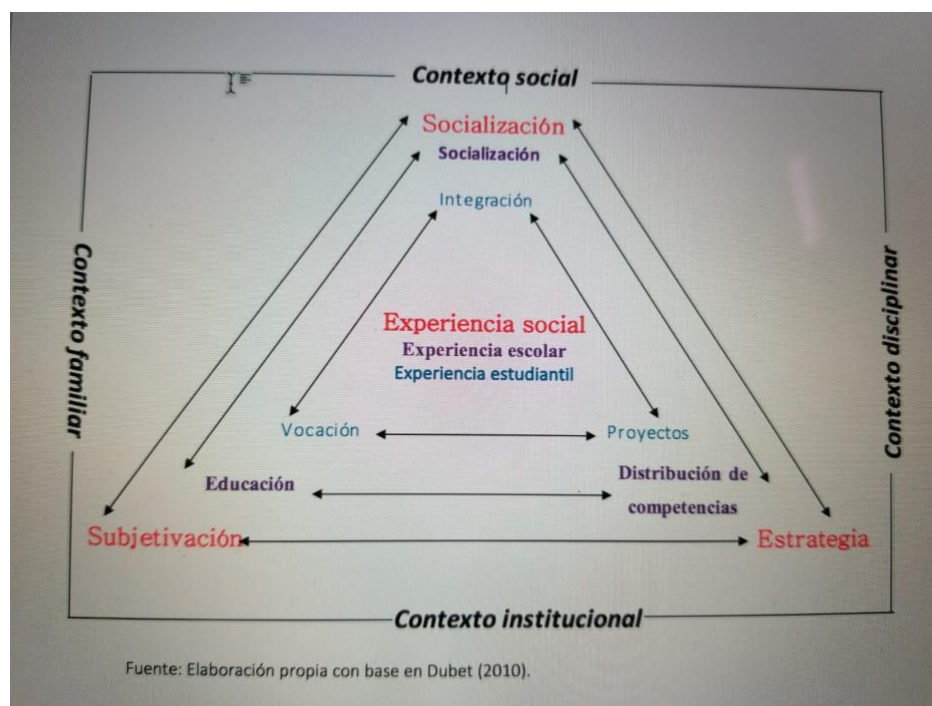


Ilustración 1 Elementos de la experiencia



## Capítulo III Las coordenadas de la búsqueda

### ¿Qué? Elementos de análisis

El análisis de la construcción de la experiencia estudiantil se lleva a cabo a través de la indagación puntual de ciertos elementos de cada una de las lógicas de la acción de la experiencia social, los elementos de la experiencia escolar y estudiantil se realiza a partir de los siguientes elementos:

1) Subjetivación, dentro de esta lógica se analizan los sentidos y significados que los jóvenes universitarios llevan a cabo para apropiarse de su condición de ARA, también se indaga su percepción de sí mismos, su percepción de los otros y la existencia o no de la vocación por su carrera; de igual forma se abordan las tensiones que enfrentan los jóvenes en torno a la sociabilidad juvenil, el sistema de calificaciones y la competencia entre pares.

2) Socialización, en esta lógica se observa el papel socializador de la familia (forma y contenido) y su contribución que hacen a la experiencia estudiantil, desde la propia perspectiva de los jóvenes universitarios, también se revisan los elementos de la integración o no al sistema académico y social de la universidad, su tiempo libre, así como sus procesos de elección de carrera y las razones que motivan su ARA.

3) Estrategia, se privilegia la indagación de las decisiones, los aciertos y errores que toman en sus recorridos, sobre todo se pone el acento en el tipo de relación que establecen con sus estudios a partir de la existencia o no de un proyecto de carácter profesional, la satisfacción con la formación recibida desde el punto de vista de la utilidad de los conocimientos y habilidades desarrollados. Este aspecto es central ya que a partir de la existencia de un tipo u otro de proyecto son las estrategias que se ponen en marcha.

No debe olvidarse que, si bien se plantea su separación con fines prácticos, el análisis de la experiencia como un trabajo de articulación que lleva a cabo el actor, en este caso el joven universitario, conlleva a su abordaje como un objeto completo que se construye a través de ese trabajo de apropiación e interpretación del sujeto lleva a cabo y que dicho proceso está marcado por tensiones de distinto tipo que dependen de la situación biográfica determinada de dicho actor.



## ¿Desde dónde? La perspectiva interpretativa

En la investigación cualitativa qué hacer y cómo hacerlo no remite únicamente a procedimientos de carácter instrumental o técnicas, aunque las incluye, es menester tener en cuenta que las decisiones que se toman deben estar fundamentadas en criterios teóricos y lógicos (Hidalgo, 1997; Creswell, 1998). Por consiguiente y en congruencia con el objetivo central de la investigación, para abordar el objeto de estudio fue necesaria una aproximación que privilegió la voz de los actores, de quienes se asumió que estaban capacitados para reflexionar y distanciarse de sus roles, analizar su situación, asignar sentido a sus experiencias y construir imágenes de sí mismos (Dubet, 2010), aunque en todo momento se tuvo presente el hecho de que para los actores, es tan importante el carácter expresivo del sentido de la acción como aquel que de forma inconsciente guía su toma de decisiones pero que ocurre de forma menos expresiva desde el punto de vista racional; es decir, también pueden existir elementos de los cuales dichos actores no son conscientes y en consecuencia no los pueden verbalizar para justificar el sentido de su acción y que se pueden analizar entre líneas en sus relatos.

En congruencia con lo anterior, al centrar el interés en el análisis de la acción y el significado de las prácticas de los jóvenes estudiantes, esta investigación se identificó con una perspectiva de corte interpretativo, la cual reivindica al sujeto “como un constructor de la realidad y parte del supuesto de que los individuos crean interpretaciones significativas de las situaciones, los objetos y las acciones de las personas que rodean sus vidas” (Guzmán, 1994: 25). De esta forma y considerando que lo metodológico tiene una base epistemológica que lo define y le da sentido, se ubican los fundamentos metodológicos que sustentan esta investigación en la sociología comprensiva fundada por Weber (1922), retomada y reformulada por teóricos como Schütz (1932) y Berger y Luckmann (1967).

Según la perspectiva weberiana la realidad social no tiene sentido fuera del que le asignan los sujetos que la producen y reproducen, de ahí se asume que los sujetos sociales tienen la capacidad de tomar posición ante el mundo y asignarle un sentido, de este modo, el sujeto se relaciona con aquello y aquellos que le rodean a partir de su valoración como significativos (Weber, 2002). De acuerdo al autor “Una comprensión de la conducta humana obtenida por medio de interpretación contiene ante todo una evidencia cualitativa específica, de dimensión singularísima” (Weber, 2012: 189). Por consiguiente, la tarea de la sociología comprensiva es comprender interpretando las

acciones de los sujetos, las cuales están orientadas por un sentido. A partir de este planteamiento Schütz sostiene que:

La comprensión interpretativa que define a la sociología comprensiva es la comprensión motivacional como método científico para establecer el significado subjetivo. Mientras que la clase de comprensión propia de la vida cotidiana es la de tipo observacional. Aclara que la comprensión motivacional no toma como punto de partida una acción en curso...su objeto es el acto cumplido, este se puede ver como algo completado en el pasado o se entre ve completado en el futuro...puede considerársele como motivo en función del origen o motivo en función del fin (1993: 60-61).

Con ello pone el acento en la dimensión temporal de la acción de los actores, cuestión que Weber no había considerado. Schütz coincide con Weber en que la comprensión juega un papel relevante en la comprensión del sentido de la acción humana, pero mientras que Weber sostenía que ese era el método de la sociología comprensiva para comprender e interpretar la acción social, Schütz consideraba que la comprensión de los significados es nuestra manera de vivir en el mundo, en sus palabras:

En lugar de tratar el postulado weberiano como un procedimiento metodológico formal, Schütz piensa en la interpretación subjetiva del sentido, en primer lugar, como una tipificación del mundo del sentido común, la manera concreta en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás (Schütz, 1995: 22).

A partir de esta perspectiva, la interpretación subjetiva del sentido, así como el problema de la comprensión interpretativa refiere a tres cuestiones fundamentales diferentes entre sí:

- ✓ En primer lugar, se trata un asunto ontológico, es decir, la comprensión es parte del ser del mundo, los hombres interpretan su mundo como dotado de sentido, significa esto que los hombres son constructores y asignadores de sentido.
- ✓ En segundo lugar, es una cuestión epistemológica en la medida en que conocer el mundo significa interpretarlo y comprenderlo para poder vivir en el con todos los seres y objetos que nos rodean.
- ✓ Finalmente se constituye como método específico de las ciencias sociales donde el investigador está llamado a realizar interpretaciones de segundo grado. (Schütz, 1962/1995), en palabras del autor:

Sus objetos no solo son objetos para su observación, sino seres que tienen su propio mundo preinterpretado, que llevan a cabo su propia observación, son semejantes insertos en la realidad

social. En consecuencia, estos <<objetos>> son construcciones de segundo grado, y en las ciencias sociales se emplea el método de la Verstehen para asimilar la plena realidad subjetiva de los seres humanos que dichas construcciones procuran comprender (Schütz, 1995: 23).

De acuerdo con lo anterior, si la acción se construye a partir de lo que actor percibe, interpreta y juzga es necesario recurrir a éste como agente de información; esto sobre todo partiendo del supuesto de que lo central es “describir y analizar la experiencia de los individuos, al observar lo que para ellos tiene sentido y constituye un problema, lo que es pertinente y lo que no lo es, lo que es coherente y lo que lo es menos [...]” (Dubet, 2011: 58).

Algunos autores como Giddens (2012) identifican a la perspectiva interpretativa como una aproximación que abarca múltiples corrientes de pensamiento que reconocen su deuda con la sociología weberiana, que además se caracterizan por “la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 48), y hacen hincapié en el carácter pre-dado del mundo social y en el papel de la actividad transformadora, productora y reproductora de los actores sociales (Girola, 1992). A partir de las premisas anteriores Guzmán (2004) sugiere que *la sociología de la experiencia* de Dubet puede ubicarse en el campo de la sociología comprensiva ya que centra su interés en la subjetividad de los actores, en su reflexividad, sus dramas, en el trabajo que realizan para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema; en palabras del autor “En lugar de inferir mecánicamente el sentido de una acción del contexto donde se forma, es posible definir ese contexto a partir de la manera en que los actores la movilizan”(Dubet, 2011: 58).

En suma, por cuanto que esta investigación persiguió incursionar en la subjetividad de los actores para adentrarse al conocimiento de las formas cómo construyen su experiencia estudiantil los jóvenes universitarios de ARA, se puede decir que se inscribe en la sociología comprensiva, ya que toma como base algunas de sus principios centrales y se tornó esencial recuperar su voz, para que dieran cuenta de sus formas de apropiarse de la realidad, de sus construcciones de sentido y las interacciones intersubjetivas que llevan a cabo en estos procesos, siempre teniendo en cuenta que al tratarse de actores sociales históricamente situados su acción está delimitada por sus recursos y el marco institucional escolar en el que se desarrollan.

## ¿Cómo y con quién? La flexibilidad del recorrido, múltiples idas y venidas

Usualmente cuando se habla del método se recurre a dos metáforas para tratar de explicar de qué se trata, la primera sostiene que el método es un puente entre la teoría y la empiria y la segunda lo refiere como un camino que se sigue para llegar a un punto determinado (Hidalgo, 1997) en este sentido el camino para llegar a la comprensión tiene un carácter constructivo como ya se ha comentado en párrafos anteriores. Desde este enfoque la investigación social, sobre todo de carácter cualitativo sigue un diseño flexible, dinámico, abierto e inductivo, se aleja de la idea de seguir un camino lineal demarcado a priori y se caracteriza por ser un proceso en donde el recorrido tiene múltiples idas y venidas en las que surgen veredas que se presentan como posibilidades, las cuales si no se tiene cuidado al elegir se pueden cometer omisiones y faltas; por ello la prueba de ensayo y error más que ser un defecto del diseño permite ajustar los lentes, redirigir las miradas y repensar las decisiones siempre en función del caso particular de estudio.

En este sentido el diseño de la investigación obedeció a una mezcla de procedimientos que gradualmente fueron delineando su forma final, inicialmente se partió de un diseño deductivo en donde se decidió la indagación de una serie de dimensiones y categorías teóricas centrales del tema de la experiencia, social, escolar y estudiantil definidas desde la perspectiva de Dubet (1994, 2005 y 2010) y Dubet y Martuccelli (1998). No obstante, en la revisión de la investigación empírica del tema concreto de la experiencia de los jóvenes universitarios de ARA, se encontró que no había en sí aproximaciones que abordara el objeto de estudio de interés, lo que llevó a pensar en un diseño más exploratorio que si bien en principio tomó como base los planteamientos teóricos se fue decantando hacia un diseño más inductivo que fue reforzado con las distintas inmersiones al trabajo de trabajo.

Es así que elementos como el negociar el acceso a las instituciones, conseguir la anuencia de los estudiantes para conversar con ellos, así como los datos que iban emergiendo del propio trabajo de recolección de datos y su análisis provisional fue llevando a un diseño más de tipo inductivo, esta evolución estuvo siempre guiada por la premisa de “ver lo que está ahí y mantenerse honesto” (Huberman y Miles, 2002). Por ello se afirma que los diseños cualitativos no son patrones repetibles, como sostiene Preissle (1991), citado en Huberman y Miles (2002) “deben ser hechos a la medida” revisados y “coreografiados”, ya que entre más se investiga gradualmente se va desarrollando la capacidad de ver aspectos que se van descubriendo en el escenario.

De esta forma las facilidades y dificultades presentadas durante el acceso a las entidades académicas en el trabajo de campo, jugaron un papel central en la definición de los participantes en esta investigación, ya que encontrar a los estudiantes de ARA fue sencillo porque aparecen en las estadísticas institucionales como participantes en programas de estímulos y fomento de la excelencia escolar, asimismo se les puede localizar en los eventos públicos, que la propia UNAM realiza al finalizar el semestre o el periodo escolar y cuyo objetivo es entregar reconocimientos su desempeño.

Esa primera revisión permitió identificar la existencia del Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) enfocado a otorgar apoyos económicos a estudiantes de licenciatura que cumplen con ciertos requisitos, entre los que se encuentran el promedio mayor a 8.5 y la condición de estudiante regular; sin embargo, se optó por no considerar inicialmente de forma exclusiva a los estudiantes beneficiarios del mismo debido a que marca entre sus requisitos tener un ingreso familiar mensual en un rango de entre cuatro y ocho salarios mínimos. Se tomó esta decisión, ya que hacerlo de otra forma contravenía una de las premisas fundamentales de la investigación; es decir, que el ARA es un fenómeno que se da en todos los estratos sociales, por consiguiente, considerar solo a los estudiantes inscritos en dicho programa limitaría las posibilidades de explorar ese tercer supuesto de la investigación. A pesar de ello, la revisión de las escuelas y facultades que participaban en PAEA permitió pensar inicialmente en los candidatos potenciales, debido a que no todas las licenciaturas de la UNAM participan en él<sup>3</sup>.

A partir de la consideración de algunos requisitos normativos que marca el PAEA para considerar que un estudiante de la UNAM es de ARA y los aportes de las investigaciones revisadas, los criterios de inclusión definidos para la selección de los participantes, fueron: tener un promedio general de calificaciones, al momento de realizar la entrevista, en un rango de 9.0 a 10.0, en una escala del 1 al 10, que fueran estudiantes regulares y que cursaran el 5º semestre de la carrera.

Se determinó que cursaran el 5º semestre con la finalidad de salvar el periodo de tránsito y adaptación del primer año de ingreso a la universidad, que como bien han señalado algunos investigadores es una etapa complicada para muchos estudiantes que en ocasiones viven

---

<sup>3</sup> Al momento de la revisión se identificó que 13 entidades académicas de la UNAM participaban en dicho programa, todas con carreras de carácter profesionalizante. Para mayor información consulte: <https://www.becarios.unam.mx/portal/Pbecas/lic/licdgose/paeapfelpfm.html>

experiencias y exigencias escolares que sobrepasan sus capacidades o expectativas iniciales y están concentrados en sobrevivir al nuevo espacio (Coulon, 1995; Felouzis, 2001; Dubet, 1994; de Garay, 2004; Silva y Rodríguez, 2012 y Ramírez, 2013). Lo anterior aunado al hecho de que los jóvenes que se ubicaban en su tercer año de estudios, en términos de la duración estándar de los planes de estudios, estarían cursando justo la primera mitad del tiempo total de su carrera, momento en el que se supone, idealmente, ya habrían pasado por la etapa de transición del primer año y la de asimilación del nuevo espacio en el segundo año.

Una vez definidos dichos criterios de inclusión se inició el proceso de gestión para conseguir el acceso a las Facultades que participaban en el PAEA, se visitaron varias, pero fue la Facultad de Arquitectura la que mostró interés y disposición de participar en la investigación, se comentó con las autoridades que si bien existía un programa específico como el PAEA en donde se podía ubicar a los jóvenes de “excelencia académica” algunos de sus requisitos administrativos contravenían los intereses de la investigación, por lo que se les solicitó su apoyo para encontrar estudiantes a los que la Facultad de forma interna reconocía como de ARA. Así fue como la Secretaria de Administración Escolar de la Facultad de Arquitectura entregó un listado de 37 estudiantes, hombres y mujeres, que cumplían con los criterios de inclusión. La lista en cuestión contenía los nombres de 23 mujeres y 14 hombres inscritos en el semestre 2016-1, cada uno con su promedio general correspondiente, los cuales se encontraban en un rango de 9.16 a 9.83, ubicados por taller.

Con dicha lista se procedió a buscar los horarios de los talleres y los días en los que se impartían; cabe mencionar que dichos horarios están disponibles al público general en la página de la Facultad. Con la información en mano se empezó a buscar a los estudiantes de forma personal durante sus clases en los primeros días del mes de septiembre de 2015. Una vez que se encontró a los candidatos potenciales se les platicó de forma individual cuál era el motivo de la búsqueda, se les presentó la investigación a grandes rasgos y se les solicitó su apoyo para brindar una entrevista personal. La mayoría de los jóvenes contactados se mostró interesado, algunos rápidamente proporcionaron día y hora en que deseaban ser entrevistados, así como su dirección de correo electrónico y número de celular para confirmar la cita o informar algún cambio.

También hubo estudiantes que dijeron estar saturados de actividades y, dado que se llegó a la Facultad en el periodo de la Convocatoria de Movilidad Internacional para Licenciatura, todas sus

energías estaban concentradas en armar su expediente para la postulación. Debido a ello pidieron calendarizar el encuentro hasta el mes de octubre cuando ésta hubiera pasado; por consiguiente, se intercambiaron números de celular con ellos, también brindaron su dirección de correo electrónico para recordarles la entrevista y así poder acordar una fecha, lugar y hora para el encuentro. El listado de los entrevistados y la duración de las mismas está en el anexo tres de este documento.

Los jóvenes que participaron en la investigación se caracterizaron por tener edades de entre 20 y 21 años en su mayoría, el 78% vivía con sus padres y el resto rentaba alguna pensión cercana a la universidad, 87% eran originarios de la Ciudad de México, 91% creció en familias de estructura nuclear, también hubo un caso de divorciados y una madre soltera. El 57% eran mujeres y el 43% hombres. El 60% tenía alguna beca, el 47% ingresó a la UNAM a través de pase reglamentado, el resto por concurso de examen de selección, el 63% participó en el programa de movilidad internacional de nivel licenciatura y el 97% tenía una historial escolar de alto rendimiento desde la educación básica. En el anexo cuatro se pueden ver estos datos con mayor detalle por entrevistado.

Con respecto a los datos básicos de su familia, se identificó que el 65% tenía madres con estudios de nivel superior, mientras que para los padres fue el 69%. En lo que corresponde a la ocupación se encontró que el 30% de sus madres se dedicaban a las labores del hogar, otro porcentaje similar trabaja como empleada en la iniciativa privada, el resto se distribuía entre empleos en el sector público, práctica privada o trabajo en un negocio propio, así como algunas jubiladas. En cuanto a los padres el 35% trabaja en el sector privado, el 17% en el público, el resto se ocupaba en diversos ramos como práctica privada, empresario o comerciante y el 65% tenía por lo menos un hermano mayor con estudios de nivel superior. Estos datos se pueden ver con mayor detalle en el anexo cinco de este documento.

### **¿Con qué? La entrevista en profundidad**

Como ya se ha comentado el trabajo de campo descansó en la realización de entrevistas en profundidad que buscaron ante todo ahondar en la subjetividad de los sujetos, a través de la recuperación de su voz se intentó comprender el significado que los sujetos asignan a su acción social, ya que como señala Bolívar “La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia

vivida, sino que más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2002: 4). Por su parte Taylor y Bogdan entienden a esta técnica como:

[...] reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas [...] El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1984: 194-195).

Desde esta postura realizar entrevistas conlleva a entablar una relación intersubjetiva donde se expone tanto el investigador que requiere información específica, como el entrevistado quien posee dicha información y puede o no proporcionarla, o hacerlo en sus propios términos. Esto significa que la entrevista “Como caso particular del intercambio social, no escapa a las "convenciones relativas a lo que se debe decir y callar", convenciones que "varían según las clases sociales, las regiones y los grupos étnicos" (Bourdieu, 2002: 237). En otras palabras, tanto las preguntas que se hacen, cómo se hacen, a quién se hacen y cuándo y dónde se hacen, así como las respuestas también están delimitadas por quién contesta, cómo contesta, cuándo contesta, dónde contesta y qué contesta.

En este mismo orden de ideas Arfuch (1995) coincide en señalar que la entrevista al ser una actividad discursiva compleja teje redes de intersubjetividad, crea obligaciones, ejerce persuasión y control; por consiguiente, ésta puede resentirse, en la medida en que esta técnica presupone —casi siempre sin presentar los medios de controlarla— la aptitud de los sujetos para responder al "marco de opinión convencional de la entrevista” Riesman, citado en Bourdieu (2002). En consecuencia, demanda competencias de comunicación sobre todo al entrevistador como preguntar con claridad, mantener la atención, identificar momentos o aspectos relevantes no previstos y aprovecharlos, respetar los silencios, saber resumir y encuadrar las respuestas del entrevistado entre muchos otros. Desde esta perspectiva cabe decir que no hay preguntas ni respuestas ingenuas y, el investigador como el interesado en acceder a la producción discursiva de otros sujetos debe tener claridad en ello y en los sesgos y omisiones que puede cometer involuntariamente.

Si bien la teoría orienta al investigador sobre cómo proceder, siempre debe estar abierto a escuchar respuestas inesperadas y sobre todo comprender que la construcción del objeto que a él le



interesa no es precisamente lo que importa a los sujetos que investiga, ni lo han estructurado en su mente tal cual; de hecho, es probable que muchos de los entrevistados no estén en disposición de formular un elaborado discurso como lo imagina el investigador cuando, dependiendo del caso, diseña el guion de temas que desea abordar durante el encuentro. Esta es una de las características fundamentales que colocan a la entrevista en profundidad como un dispositivo que se caracteriza por su particular forma de inmiscuirse en la subjetividad de los otros, en sus procesos de subjetivación y se eligió porque se buscó averiguar los procesos de apropiación de la realidad de los sujetos investigados, en sus formas particulares de interpretar su mundo, de ver y leer los fenómenos que los rodean, de significar y asignar sentido a sus experiencias.

En este sentido, el guion de la entrevista en profundidad se convirtió en el instrumento por excelencia para recabar la información y fue producto de un cuidadoso trabajo de construcción, mismo que fue puesto a prueba en el campo, lo que permitió verificar su idoneidad, pertinencia y utilidad respecto de la información que se buscó obtener. Los asuntos o temas abordados con los entrevistados fueron producto de una construcción que tuvo tres fuentes de alimentación.

En primer lugar, se construyeron preguntas derivadas de las categorías contenidas en la perspectiva teórica adoptada para el estudio de la experiencia estudiantil. En segundo término, a partir de la revisión de los temas y dimensiones reconocidos como los más frecuentemente abordados en la revisión de las investigaciones realizadas sobre los estudiantes de alto rendimiento y sobre su experiencia estudiantil y, finalmente, pero no menos importante, se elaboraron preguntas que, si bien, no se habían pensado inicialmente, el proceso de piloteo del primer instrumento llevó a reflexionar sobre temas que los entrevistados mostraron como relevantes en su discurso y se procedió a incluir interrogantes de ese tipo.

El guion de preguntas (anexo 1) indagó sobre: los procesos de socialización en la familia y su relación con sus estudios, la integración académica y social a la institución; las estrategias de los estudiantes para conservar su condición de alto rendimiento, sobre su proyecto de vida y profesional y la formación recibida en la licenciatura; también se indagó sobre su autopercepción como estudiantes de alto rendimiento, sus significados en torno a la escuela y sus estudios, la percepción de sus profesores, sus formas de enseñanza y métodos de evaluación, sus actividades de tiempo libre, sus procesos de elección de carrera y prácticas de consumo cultural.

Los temas anteriores fueron organizados en dimensiones, categorías y preguntas que se plasmaron en el guion de entrevista, a lo largo de trabajo de campo siempre se tuvo el cuidado de no olvidar que dicho guion cumplía el papel de un apoyo a la memoria, que garantizó que todos los temas de interés fueran abordados, por lo cual no sobra de decir que, en ningún momento se convirtió en un obstáculo o límite para que la conversación fluyera con naturalidad. De hecho, ninguna de las entrevistas se realizó de la misma forma, si bien siempre se inició con unas preguntas básicas, la propia dinámica del relato, la historia y la química entre los entrevistados y el entrevistador llevó a que se realizaran interrogantes específicas en cada caso, sin dejar de abordar los temas generales de interés.

Algunos de los temas que marcaron diferencias fundamentales en el desarrollo y contenido de las entrevistas fueron: el proceso de ingreso a la licenciatura, si había sido por pase reglamentado o concurso de examen de selección, si eligieron la carrera como primera opción o no, si el estudiante trabajaba o no y sus motivos para hacerlo, si vivían con sus padres o no, entre otros, esto permitió tener más elementos para comprender cómo eso atravesaba y definía su experiencia estudiantil.

Las primeras entrevistas con los jóvenes disponibles se iniciaron el 7 de septiembre de 2015, se realizaron varios encuentros, en algunas ocasiones se realizaron hasta tres entrevistas por día, durante este periodo se concretaron veinte encuentros. Al iniciar octubre se buscó nuevamente a los estudiantes que habían quedado pendientes; aun cuando las entrevistas podían concluir con los que se habían entrevistado hasta ese momento, existía el interés de conversar con los restantes ya que entre ellos se encontraban cinco de los que tenían los promedios escolares más altos del listado.

Finalmente se logró el encuentro con tres de ellos y también se llevaron a cabo dos más con estudiantes que se acercaron porque un compañero les comentó que alguien los estaba buscando y deseaban participar en la investigación. En esta etapa se logró realizar un total de veinticinco entrevistas, las cuales finalizaron el 9 de octubre, en ellas participaron veintitrés estudiantes del turno matutino y dos del vespertino, se entrevistaron a jóvenes de siete talleres de un total de dieciséis, ya que la lista estaba conformada así. Dos entrevistas no se utilizaron debido a la falta de calidad de la información obtenida.

Las entrevistas, a petición de los estudiantes, se realizaron en distintos lugares de las instalaciones de la Facultad de Arquitectura; así los salones de talleres, los pasillos afuera de éstos, la cafetería y el vestíbulo de la Facultad fueron los lugares que sirvieron para platicar con los estudiantes y que éstos se sintieran más seguros y confiados con los encuentros, estos se realizaron por la mañana y por la tarde, dependiendo del horario de clases de cada estudiante. Para captar a detalle la conversación se les solicitó su autorización para grabar la charla, a lo cual accedieron amablemente y a pesar de que en ocasiones había mucho ruido, los audios fueron de calidad y se escuchaban sin ningún problema.

Diez entrevistas se realizaron en el vestíbulo de la Facultad, cinco en la cafetería, ocho en salones vacíos de talleres al concluir clases y dos en los pasillos afuera de los talleres, antes de iniciar alguna clase. Una vez que se iniciaban las entrevistas, los jóvenes eran libres de hablar sobre aquello que se les preguntaba; a pesar de estar en espacios abiertos, fueron pocas las ocasiones en que algunos de sus compañeros se acercaban a saludarlos o a comentarles alguna cuestión; en esos casos siempre fueron ellos quienes aclararon que estaban participando en una entrevista, acto seguido los amigos se disculpaban y se despedían. De esta forma las entrevistas tuvieron una duración de entre 38 y 80 minutos, en algunos casos se llevó a cabo más de un encuentro, al finalizar la plática siempre se les comentaba que era probable que se requiriera de su ayuda para complementar la información, ante lo cual manifestaron tuvieron disposición.

Durante todo el semestre 2016-1 la Facultad de arquitectura se convirtió en la sede del trabajo, aun cuando no hubiera entrevistas acordadas se procuró estar ahí para observar la dinámica de la misma, sus espacios, sus horarios, las interacciones de los estudiantes, sus lugares de reunión y distracción. A diario comía en la cafetería lo que permitió familiarizarme con el ambiente; en algunas ocasiones los estudiantes me invitaban a tomar clases con ellos para ver más de cerca la forma de trabajo en su carrera, a lo cual acepté con gusto. Solo no iba cuando debía continuar con las gestiones en las otras facultades o tenía alguna clase programada.

La decisión de concluir la primera etapa de entrevistas obedeció al criterio de saturación teórica vinculada al *muestreo teórico* (Glaser y Strauss, 1967) porque se observó que no emergían nuevos elementos en las conversaciones con los estudiantes. No obstante, con el avance en el trabajo de análisis, prácticamente dos años después del primer levantamiento, se evaluó la necesidad de

realizar una segunda etapa de entrevistas ya que surgían dudas que era preciso aclarar o interesaba profundizar en algunos temas que habían sido sometidos a análisis. Dichas entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de agosto de 2017, cabe mencionar que no todos los entrevistados en la primera etapa accedieron a un segundo encuentro, de los 23 que se consideraron inicialmente solo 10 aceptaron charlar nuevamente y de ellos, cuatro (Fernanda, Emma, Luis y Leticia) decidieron compartir una tercera entrevista, pero esta fue realizada a través de Smartphone vía Whatsapp.

La decisión de conversar hasta tres veces con los entrevistados obedeció en primer lugar al interés de los mismos estudiantes por reportar algunas vivencias producidas mucho tiempo después de la primera y la segunda entrevistas y, en segundo lugar, para la investigación misma significó la oportunidad de profundizar en el conocimiento de su experiencia estudiantil a raíz de vivir situaciones que ellos valoraban como muy significativas. Para la segunda entrevista, se realizó un pequeño listado de temas enfocados a explorar su condición juvenil, como relaciones de pareja, vivir solo, y combinar los estudios y el trabajo. La tercera entrevista estuvo centrada en la experiencia estudiantil particular de cada estudiante, por lo tanto, no hubo un patrón de temas o preguntas a realizar. En la tabla 1 ubicada en los anexos se muestra el listado de los estudiantes, el número de entrevistas realizadas y su duración.

### **El análisis de las entrevistas**

Desde la perspectiva interpretativa el análisis de datos no ocurre en un solo momento o de una forma lineal, sino que las distintas etapas del proceso se superponen, se entrelazan o se reiteran a lo largo de toda la investigación (Coffey y Atkinson, 2003; Huberman y Miles, 2002; Straus y Corbin, 2002; Glaser y Straus, 1967). De ahí que una de las características centrales del análisis de datos en la investigación de carácter cualitativo es su flexibilidad y esto se debe a su naturaleza compleja, no se puede establecer un procedimiento unidireccional que lleve al destino final en un solo recorrido del camino, generalmente hay que volver varias veces sobre lo andado y afinar el lente; en otras palabras, es flexible “por qué el análisis se adapta, moldea y emerge según la dinámica de la investigación concreta de los datos” (Mejía, 2011: 48).

Por consiguiente, es necesario realizar múltiples lecturas del texto que se está trabajando, en este caso los relatos transcritos, ya que a pesar de que existe un proceso que consiste en un

continuum (reducción, análisis descriptivo e interpretación) o como lo señalan (Huberman y Miles, 2002); reducción de datos, presentación, conclusión/verificación, es frecuente que cuando se llega a la última etapa hay que volver sobre los pasos dados al inicio con una mirada más depurada y profunda, proceso que ha sido definido como Modelo circular del proceso de investigación (Glaser y Strauss, 1967). Desde esta perspectiva en el análisis se realizaron por lo menos dos procedimientos que se distinguen por su misma naturaleza; en un primer momento se llevó a cabo lo que se conoce como Análisis de contenido cualitativo que de acuerdo con Flick:

Uno de sus rasgos esenciales es el uso de las categorías, que se derivan a menudo de modelos teóricos: las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario (Flick, 2007: 206).

Con este marco de referencia, se transcribieron las entrevistas y se registraron los primeros elementos relevantes del relato; posteriormente se realizó la lectura formal de los mismos a partir de las categorías teóricas y se definieron códigos. Este primer ejercicio fue productivo, eficaz y rápido, pero resultó poco revelador en términos de lo que se buscaba en las entrevistas, se obtuvo un tono muy descriptivo propio de una primera mirada a los datos y también en exceso encajonado en los referentes teóricos en que se apoyó la investigación. Con base en esa aproximación inicial y los resultados obtenidos se tomó la decisión de realizar otra lectura más abierta los relatos y que hiciera justicia a la frase *recuperar la voz de los estudiantes*; después de todo algunos autores recomiendan ensayar varios ejercicios de análisis de los datos, ya que eso permitirá su mayor profundización para poder pensar con ellos (Coffey y Atkinson, 2003).

Con esta idea en mente y con el objetivo de apegarse a las evidencias que aportaban las entrevistas se recurrió al proceso de análisis e interpretación que propone el enfoque de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), aunque cabe aclarar que nunca fue el objetivo de esta investigación la creación de una nueva teoría, acercarse a sus procedimientos de análisis resultó bastante pertinente y útil. Para realizar este nuevo ejercicio se llevó a cabo primero una codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002: 111), ya que como bien señalan los autores “para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él”. Posteriormente a través de la codificación axial se reagruparon los datos dispersos producto de su fragmentación en la codificación abierta, en este tipo de codificación “las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002: 135), aunque dichos procesos no son necesariamente

secuenciales. La codificación axial, según los autores se desarrolla de acuerdo con las siguientes tareas básicas:

1. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
2. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
3. Relacionar una categoría con subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones unas con otras.
4. Buscar claves en los datos que denoten cómo se puede relacionar las categorías principales entre sí (Strauss y Corbin, 2002: 137).

Durante este procedimiento el análisis se realizó en dos niveles (Strauss y Corbin, 2002), ya que unas son las formas de hablar de los entrevistados, las palabras que usan y, por otro lado, estaban las conceptualizaciones que se tenían de éstas, se tradujo y definió lo que decían, lo que finalmente constituyó la interpretación de los acontecimientos. En este sentido la interpretación se basó en lo que Schütz denomina interpretación de segundo grado, esto es, interpretación de la interpretación de primer grado. Esta última es la que realiza el actor en su escenario cotidiano e inmediato, en palabras del autor:

Las construcciones usadas por el especialista en ciencias sociales son, pues, por así decir, construcciones de segundo grado, o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia (Schütz, 1995: 39).

En suma, la unidad de análisis fue la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA, la cual se concibe como un proceso que los propios estudiantes construyen cotidianamente y en el cual intervienen su socialización primaria, los sentidos sobre sus estudios, las relaciones que establecen con ellos, los motivos por cuales tienen esos resultados, las estrategias que ponen en marcha y las tensiones que tienen que manejar en ese proceso de construcción. Mientras que la unidad de registro fue el estudiante mismo que fue caracterizado de forma general a través de su ubicación en su contexto familiar y social, se recuperaron sus opiniones, perspectivas, sentidos, valoraciones y formas de vivir su condición de joven estudiante de ARA desde sus procesos subjetivos. Posteriormente con la identificación de similitudes y diferencias en los relatos se definieron dimensiones de análisis que permitieron un análisis comparativo intragrupo.

A pesar de que el análisis de contenido es criticado por que privilegia la fragmentación de las entrevistas y la pérdida de contexto de éstas al reducirse al puro contenido (Guzmán, 2004). En esta investigación brindó la posibilidad de explorar la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA como una experiencia plural que se vive de forma singular que puede ser analizada a través del establecimiento de líneas temáticas que orientaron la interpretación. Con base en lo anterior, en el análisis e interpretación, si bien se retomaron a los actores sociales individuales como unidad de narración, la redacción se centró en las dimensiones analíticas identificadas en la primera examinación a profundidad de cada entrevista, este proceso generó información para definir y elaborar algunos relatos de estudiantes que permiten tener una visión de cómo viven y construyen su experiencia estudiantil los jóvenes universitarios de ARA.

Es importante señalar que, con la finalidad de conservar el anonimato de los estudiantes entrevistados, se decidió utilizar seudónimos para referirse a ellos. El proceso de análisis con sus consecuentes tensiones, contradicciones, vacilaciones, avances y retrocesos se resume en los siguientes puntos:

- ✓ Desde el momento de la transcripción de las entrevistas se identificaron los primeros elementos relevantes del relato de los entrevistados; si bien no se tenían a la mano los referentes teóricos su lectura constante, en tiempos previos, permitió que en esta etapa del proceso ya se detectaran temas relevantes.
- ✓ La primera lectura formal de los relatos se empezó con un listado de categorías generales derivadas de las tres dimensiones que dan cuenta de la experiencia estudiantil (Integración a la universidad, proyecto de vida y vocación hacia los estudios) y de la experiencia social como una noción más amplia (Socialización, estrategia y subjetivación), a partir de ellas se identificaron subcategorías.
- ✓ La siguiente lectura con la mirada más refinada y enfocada sobre las subcategorías permitió la emergencia de algunos códigos.
- ✓ El trabajo parecía fluir con normalidad; no obstante, se tenía la sensación de que los resultados eran poco reveladores, no parecía haber novedad; se tornaba imprescindible quitarse los lentes y probar una lectura más libre, menos dirigida por los conceptos teóricos, y más guiada por la propia naturaleza de los relatos transcritos.

- ✓ Se inició nuevamente el trabajo para partir de “cero”, entonces se hizo un intento absurdo de poner al margen las lecturas previas; sobre todo se trató de estar más abierto al contenido de los relatos, a su contexto de producción, a las motivaciones que les dieron lugar y a los tiempos que corrían mientras estos tenían lugar.
- ✓ La “nueva lectura” de los relatos, que de novedad no tenía nada porque se conocía el contenido, empezó por pensar al entrevistado como un actor social con una historia propia que se había construido desde muchos años atrás, cuando inició su vida escolar. Por consiguiente, todo el conocimiento, experiencias, significados, aspiraciones, expectativas y motivaciones vertidas en su relato eran producto justo de aquello que Schütz (1995) denominó situación biográfica determinada y acervo de conocimiento a mano.
- ✓ Con estas ideas en mano se procedió a crear un cuadro con características básicas que daban cuenta de las condiciones estructurales que configuraban en gran medida los contextos de producción de los relatos de cada entrevistado.
- ✓ El cuadro anterior permitió orientar la lectura posterior, sin categorías y códigos previos, pero acompañada de un actor social que le daba sentido a los relatos que se tenían enfrente. En palabras de Tech (1990), citado en (Coffey y Atkinson, 2003: 36) se trató de recontextualizar los datos.
- ✓ Esta lectura dio como resultado el surgimiento de nuevas categorías que permitieron identificar similitudes y diferencias en el relato de los entrevistados, se atendió sobre todo a sus particulares formas de expresión y las emociones vertidas cuando respondían algún cuestionamiento.
- ✓ Las nuevas categorías se compararon los que se habían elaborado previamente en las lecturas precedentes, se elaboró un patrón de categorías y códigos que reunía los productos de los dos procesos el del primer análisis y el del nuevo ejercicio y se observó que había más oportunidades de análisis descriptivo e interpretación.
- ✓ Posteriormente se elaboraron varias tablas, una por cada categoría general con sus correspondientes subcategorías, cada tabla contenía los fragmentos de las respuestas codificadas de los 23 entrevistados. Dichas tablas facilitaron la realización de comparaciones teóricas de incidentes aplicables a cada categoría (Straus y Corbin, 2002).



Este proceso que parece caótico, desordenado y en ocasiones frustrante dio como resultado la configuración del análisis descriptivo e interpretación de las entrevistas, la matriz de análisis se ubica en el anexo dos de este documento.

## Capítulo IV El contexto de la investigación

La experiencia estudiantil no puede ser analizada al margen del contexto donde se construye, de acuerdo con Dubet (2005) y en el caso de los estudiantes universitarios las disciplinas en las que se forman y las instituciones en las que lo hacen adquieren gran importancia porque éstas constituyen el marco que regula su tránsito, acciones y decisiones que toman; en otras palabras sus recorridos se desarrollan dentro de las restricciones y oportunidades que les brindan y con base en ellas organizan su vida cotidiana como jóvenes universitarios de ARA.

Con base en lo anterior este apartado tiene objetivo realizar una descripción del espacio de la Facultad de Arquitectura con sede en Ciudad Universitaria, como contexto de práctica y algunos elementos centrales del plan de estudios y su organización académica.

### **La Facultad de Arquitectura de la UNAM**

De acuerdo con la información contenida en la página de la Facultad de Arquitectura, ésta tiene sus antecedentes en la Antigua Academia de San Carlos, donde se impartió la carrera de 1791 a 1954, además de las opciones de pintura y escultura. Con más de dos siglos de historia cuenta entre sus egresados a Arquitectos de reconocido prestigio nacional e internacional entre los que se destacan, Teodoro González de León, José Villagrán García, Juan Sordo Madaleno, Ricardo Legorreta, Juan O' Gorman y Pedro Ramírez Vázquez, cuyas obras más representativas han dejado huella en el paisaje arquitectónico a lo largo y ancho del país.

La Facultad de Arquitectura actualmente ofrece cuatro licenciaturas, Arquitectura con 235 años de existencia, tipificada como la más antigua del continente; Diseño industrial, con 46 años; Urbanismo y Arquitectura de Paisaje, ambas con 31 años de creación, todas alojadas en Ciudad Universitaria con dos sedes. La primera se ubica al costado sur de la Torre de Rectoría de la UNAM, donde están las oficinas administrativas, el Teatro Carlos Lazo, los talleres de la Licenciatura en Arquitectura, Arquitectura del Paisaje y la biblioteca. La segunda sede se encuentra en lo que antiguamente era la Unidad de Estudios de Posgrado de la misma institución. Ahí están alojadas las carreras de Diseño Industrial y Urbanismo, el Centro de Investigaciones y Estudios de Posgrado y, el Laboratorio de Acústica "Eduardo Saad Eljure", al poniente de la Torre de Ingeniería.

Ilustración 2 Torre de Rectoría UNAM



Ilustración 3 Facultad de Arquitectura UNAM-CU



Fuente figura 2: <http://www.chilango.com/noticias/la-unam-es-la-mas-bella/>

Fuente figura 3: [https://es.wikipedia.org/wiki/Facultad\\_de\\_Arquitectura\\_\(Universidad\\_Nacional\\_Aut%C3%B3noma\\_de\\_M%C3%A9xico\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Facultad_de_Arquitectura_(Universidad_Nacional_Aut%C3%B3noma_de_M%C3%A9xico))

Los estudiantes cotidianamente transitan de una sede a otra, ya que toman materias ofertadas tanto en un edificio como en otro; por lo tanto, se mueven entre las instalaciones del edificio central y el anexo y perciben el espacio privilegiado en el que está ubicada su Facultad, ya que, al estar en el centro de CU, tienen acceso inmediato a la Biblioteca Central, las Islas, el Departamento de Lenguas Extranjeras (CELE) y el Museo Universitario de Ciencias Artes (MUCA).

En el edificio principal existe un amplio vestíbulo que suele ser el punto de reunión de los estudiantes, también sirve como el lugar idóneo para las exposiciones de proyectos y competencias internas que organizan los talleres, a su alrededor está la biblioteca y el teatro Carlos Lazo, donde cada viernes se presenta una función gratuita de danza contemporánea, a la que asiste la comunidad universitaria y en menor medida los propios estudiantes de la Facultad. También disponen de una cafetería, que en opinión de profesores tanto externos como internos, es una de las mejor equipadas, con buen servicio y café.

Ilustración 4 Cafetería Facultad de Arquitectura



Ilustración 5 Biblioteca Lino Picaseño



Fuente figura 4: <http://gastv.mx/la-facultad-de-arquitectura-de-la-unam/>

Fuente figura 5: <https://2012se2estructurate.wordpress.com/2012/03/16/133/>

Además, están algunas oficinas administrativas y un espacio creado exclusivamente para que los estudiantes puedan trabajar en equipo en sus proyectos y trabajos escolares<sup>4</sup>; ya que, a decir de ellos, la biblioteca es un lugar bonito, pero poco adecuado para realizar sus planos porque los encargados no permiten trabajar sobre las mesas debido a que se maltratan y además no se puede hacer ruido. Por tanto, aunque la biblioteca siempre está llena de estudiantes, en general se les ve ocupados leyendo, trabajando en la computadora o concluyendo alguna tarea, pero no trazando planos.

La carrera es coordinada por el Colegio Académico de Arquitectura integrado por 16 talleres, de acuerdo con el plan de estudios vigente de 1998, hay un total de 51 asignaturas, 39 obligatorias y 12 optativas, integrado por 392 créditos: 344 obligatorios y 48 optativos, que pueden ser cursados oficialmente en un tiempo estándar de 10 semestres<sup>5</sup>. La seriación de las asignaturas es por etapas de formación que son 5: etapa básica (primero y segundo semestre); etapa de desarrollo (tercero y cuarto semestres); etapa de profundización (quinto y sexto semestres), etapa de consolidación (séptimo y octavo semestres) y etapa de demostración (noveno y décimo semestres).

---

<sup>4</sup> Durante los meses que permanecí en la Facultad, observé que era un lugar que siempre estaba lleno de estudiantes, las actividades que realizan ahí son elaborar planos y coordinar el trabajo en equipo, ya que se puede hablar con libertad y utilizar las mesas y restiradores para trazar sin ningún problema.

<sup>5</sup> De acuerdo con la Legislación Universitaria, en el Reglamento General de Inscripciones, se estipula en el Artículo 24 que el tiempo límite para la culminación del total de créditos es del doble al que señala el plan de estudios, al término del cual causará baja de la institución, aunque para permanecer inscrito y conservar todos sus derechos sólo será el 50% más de la duración total de plan de estudios.

De acuerdo con la página de la Facultad los objetivos de la carrera son: a) Formar profesionistas en la Licenciatura de Arquitectura, quienes con su preparación y conciencia social atiendan los requerimientos de la sociedad en la que vivimos y la transformen para elevar su calidad de vida y b) Garantizar en los egresados una solidez profesional y acrecentar la calidad de la enseñanza de la Facultad, contribuyendo al engrandecimiento y prestigio docente y cultural de la UNAM, manteniendo un espíritu de compromiso y responsabilidad con la sociedad.

El perfil de ingreso que define la carrera es genérico, abarca requisitos de tipo administrativo como haber concluido el bachillerato en el Área Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, así como tener un promedio mínimo de 7 y cubrir lo estipulado en los reglamentos de ingreso. Sin embargo, los estudiantes declaran en sus entrevistas que quien elige arquitectura debe caracterizarse por un gusto generalizado de las humanidades, el arte, la historia, la cultura, tener un sentido estético y además contar con habilidades como saber dibujar y trabajar de forma interdisciplinaria.

El campo de trabajo del egresado es amplio puede desempeñarse en el área de administración pública y en el sector privado, ya sea en constructoras o de desarrollo de proyectos arquitectónicos. Los conocimientos teóricos, científicos y humanísticos que posee le permiten desempeñarse en campos especializados como: Proyectista, Restaurador y rehabilitador, Constructor en diversas modalidades, Investigador-docente y Divulgador de la cultura arquitectónica. De acuerdo con la información de la página se propone que el futuro arquitecto (a):

Debe considerar que su práctica profesional, está encaminada al servicio y producción cultural, para realizar las propuestas que satisfagan las exigencias vitales que en materia de espacios y objetos habitables demanden los individuos y comunidades de la más amplia diversidad cultural, económica y regional-étnico.

La mayoría de los estudiantes entrevistados reconoce esta vocación de servicio que tiene su carrera; sin embargo, son conscientes de que no todos los talleres de la Facultad dan prioridad a ese aspecto en su formación. De hecho, algunos comentaron que la gran mayoría de quienes estudian arquitectura sueñan con diseñar y construir edificios monumentales que sean reconocidos y lleven su nombre; en otras palabras, pensar en la profesión como una herramienta para hacer que llegue a todos los sectores de la sociedad no es lo más común.

A lo largo de las entrevistas realizadas, los relatos de los estudiantes señalaron el tema de los talleres en los que está organizada académicamente la facultad y cómo los diferentes enfoques y tendencias que éstos ofrecen en la formación, los han llevado a realizar cambios entre unos y otros. En este sentido, el Plan de Estudios 98 de la carrera apunta lo siguiente:

El Taller de Arquitectura es la forma de organización pedagógica que contiene los elementos que relacionan al Área de Proyecto con sus componentes teóricos, tecnológicos y constructivos, urbano ambientales, y de vinculación social. Es, por lo tanto, el eje curricular de la Licenciatura en Arquitectura, pues en torno a él se estructuran todas las actividades académicas que constituyen la base formativa del estudiante para plantear propuestas coherentes con el ámbito en que se ubicarán (Facultad de Arquitectura-UNAM, 1998: 44).

En su conjunto, y en particular, el Taller de Arquitectura conformará el Área de Proyecto, donde se desarrollarán las características vocacionales, creativas e imaginativas del estudiante. Sus contenidos –los del proyecto arquitectónico– se vincularán con los de las otras áreas del conocimiento (Facultad de Arquitectura-UNAM, 1998: 44).

Existen 16 talleres y cada uno privilegia distintos aspectos en la enseñanza de la arquitectura, mientras que en unos se pone énfasis en las cuestiones técnico-formales y funcionales, en otros se cultiva la innovación y la creatividad o el uso intensivo de la tecnología en el diseño. En este sentido, al momento de su ingreso a la carrera los estudiantes se dijeron llenos de incertidumbre con mayor o menor información con respecto a su asignación a determinados talleres, pero después de tres años de trabajo reconocen las diferencias, fortalezas y debilidades de éstos y hacen su balance con respecto a la formación que han recibido. Una de las jóvenes manifestó que a pesar de que a su ingreso les dicen que todos son iguales, no es así y ellos pueden verificarlo una vez que han pasado un tiempo de clases.

La actual organización académica de la Facultad, por talleres de números y letras, aun deja ver las huellas del emblemático movimiento de Autogobierno de 1972 de la Escuela Nacional de Arquitectura (ENA)<sup>6</sup> que, en la coyuntura del Movimiento estudiantil del 68 en México, buscaba la renovación de las prácticas pedagógicas caracterizadas por una apatía sistemática hacia la reflexión sobre la naturaleza de la enseñanza de la disciplina y su escasa o nula vinculación con la realidad social y profesional del país (Macías, 2010) y que culminó con la aprobación de la propuesta del Plan de Estudios de Autogobierno (Unidad Académica de los Talleres de Número) de la ENA en 1976 y que

---

<sup>6</sup> El autogobierno designó sus talleres con números para diferenciarse de los partidarios de la enseñanza tradicional, identificados con letras.

fue actualizado en 1992 cuando las dos corrientes de pensamiento que se enfrentaron en aquellos años se unificaron en lo que ya era la Facultad de Arquitectura.

La forma de trabajo que exigía el nuevo plan de estudios implicaba la reorganización académica, administrativa y pedagógica de la ENA-Autogobierno, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura tendrían que estar regidos por el cumplimiento de los seis objetivos del Autogobierno: totalización de conocimientos, diálogo crítico, conocimiento de la realidad nacional, vinculación la pueblo, praxis y autogestión. De acuerdo a Macías (2010) con este nuevo planteamiento se trataba de determinar con una concepción educativa que abandonase las prácticas educativas y profesionales, de carácter retórico y academicista, para transformarse en una educación generadora de conciencia, en los alumnos y entre los docentes, centrada en la enseñanza de temas reales y desarrollo de proyectos arquitectónicos de carácter social y su vinculación con la clase explotada del país (obreros, campesinos, colonos, etc.).

Actualmente los objetivos y principios del movimiento de Autogobierno que pugnó por establecer una línea de trabajo-estudio autogestiva, continúan más o menos vigentes en la Facultad, específicamente en los talleres Tres, Dos y Max Cetto, que originalmente era el Taller Cinco; sólo el Taller Uno se autoidentifica como un “espacio de resistencia” y trabajo colectivo que apuesta por proyectos de construcción alternos a la urbanización del capital (Prieto, 2017: 391) y continúa operando en esos términos. No obstante, la corriente de arquitectura social dedicada a atender demandas urbano-arquitectónicas de la población más desprotegida hoy día es más producto de ejercicios individuales personales aislados, y no propiamente institucionales, esto se deja ver en los relatos de los jóvenes entrevistados cuando se refieren a la práctica docente de sus profesores y los enfoques que cultivan.

### **Condiciones socioeconómicas de los estudiantes de arquitectura**

Si bien la UNAM es una institución de carácter público recibe estudiantes de distinta extracción social, una rápida mirada a sus cifras muestra que hay algunos perfiles que están mayormente representados en el conjunto de la población estudiantil. En este caso se pone la atención en las condiciones socioeconómicas de quienes ingresaron a la Licenciatura en Arquitectura, ya que un

breve análisis comparativo permitirá tener un mapa general del conjunto más amplio en el que se sitúan los estudiantes entrevistados en esta investigación.

En términos generales la Dirección General de Planeación (DGP) de la UNAM reportó que para 2014, el perfil de los estudiantes que ingresaron a arquitectura variaba en algún aspecto con respecto a la población estudiantil que obtuvo un lugar en las diferentes carreras ese mismo año, ya fuera por pase reglamentado o concurso de selección. Las tablas 1, 2, 3, 4 y 5 muestran algunos datos al respecto y permiten al lector una rápida mirada las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

El nivel máximo de estudios de los padres de quienes ingresaron a arquitectura en ese año se muestra en la tabla cuatro y en ella se observa que los estudiantes de examen de selección eran 12.15% más los que declararon tener padres con escolaridad de nivel superior, en comparación con los de pase reglamentado. Además, es notoria la diferencia en el rubro de estudios de posgrado, mientras a nivel general de la UNAM y los de pase reglamentado de arquitectura tienen porcentajes por debajo de 7%, 20% de los que hicieron examen de selección tenían padres con dicho grado de estudios. La tabla uno muestra esta información.

**Tabla 1 Comparación nivel máximo de estudios de los padres por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM Año 2014**

Nivel máximo de estudios de los padres	Arquitectura		UNAM todas las carreras	
	Concurso de selección	Pase reglamentado	Concurso de selección	Pase reglamentado
Sin instrucción	0	1.18	1.66	0.83
Primaria	3.95	6.7	13.47	8.11
Secundaria	7.46	18.8	<b>20.02</b>	<b>21.62</b>
Escuela Normal	0.88	1.29	1.17	1.3
Carrera Técnica	2.63	8.34	8.05	9.27
Bachillerato o Vocacional	14.91	18.1	16.05	21.5
Licenciatura o Normal Superior	<b>46.93</b>	<b>34.78</b>	<b>27.83</b>	<b>27.86</b>
Posgrado	<b>21.93</b>	5.05	6.85	4.72
No lo sé	1.32	5.76	4.01	4.78
Casos sin información	0	0	0.9	0.01

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, en: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

Con respecto a los niveles de escolaridad de las madres, la tabla dos indica que nuevamente arquitectura concentra el mayor porcentaje de estudiantes con madres que alcanzaron el nivel



superior, sobre todo para los que ingresaron por concurso de selección; cifra que casi se duplica en comparación con el resto de la UNAM. Con respecto al nivel de posgrado, prácticamente se triplica el porcentaje de estudiantes que ingresaron a través de examen de selección y que tienen madres con ese nivel escolar.

**Tabla 2 Comparación nivel máximo de estudios de las madres por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014**

Nivel máximo de estudios de las madres	Arquitectura		UNAM todas las carreras	
	Concurso de selección	Pase reglamentado	Concurso de selección	Pase reglamentado
Sin instrucción	0.44	0.24	2.29	0.84
Primaria	4.82	9.64	17.09	11.16
Secundaria	7.89	19.62	<b>21.33</b>	<b>22.36</b>
Escuela Normal	1.32	3.64	2.16	2.21
Carrera Técnica	15.35	<b>20.33</b>	16.59	21
Bachillerato o Vocacional	14.04	17.86	14.07	17.12
Licenciatura o Normal Superior	<b>41.67</b>	<b>24.09</b>	<b>21.14</b>	<b>21.85</b>
Posgrado	14.47	4.35	4.28	3.15
No lo sé	0	0.24	0.45	0.31
Casos sin información	0	0	0.61	0.01

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, en: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

En lo que toca a las ocupaciones la tabla tres indica más de la tercera parte de los estudiantes de pase reglamentado tanto de arquitectura como de todas las carreras tenían padres que se desempeñaban como empleados, en segundo puesto se ubicó el ejercicio libre de la profesión para arquitectura en los de ingreso por concurso de selección y posteriormente el trabajador de oficio o por su cuenta para la UNAM en general y para los de pase reglamentado de arquitectura.

**Tabla 3 Comparación de ocupaciones de los padres por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014**

Ocupaciones de los padres	Arquitectura %		UNAM todas las carreras %	
	Concurso de selección	Pase reglamentado	Concurso de selección	UNAM en general Pase reglamentado
No trabaja actualmente	3.07	2.7	3.69	3.18
Jubilado	6.14	3.64	6.89	3.51
Labores que apoyan el ingreso familiar	4.39	3.17	3.79	3.84
Trabajador doméstico	0	0.35	0.17	0.29
Labores relacionadas con el campo	0.88	0.35	2.37	0.57
Obrero	2.19	6.93	6.75	9.18
Empleado	<b>28.95</b>	<b>36.43</b>	<b>27.2</b>	<b>34.66</b>
Comerciante	9.21	10.81	10.79	10.86
Trabajador de oficio o por su cuenta	8.77	<b>11.63</b>	10.78	<b>12.08</b>
Ejercicio libre de la profesión	<b>13.16</b>	7.64	6.01	5.97
Empresario	7.02	2.12	1.99	1.23
Directivo o funcionario	3.51	2.7	2.56	2.3

Fallecido	6.58	3.17	8.55	4.08
No lo sé	6.14	8.34	7.06	8.24
Casos sin información	0	0	1.37	0.01

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, en: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

Por otro lado, la tabla cuatro muestra que prácticamente la tercera parte de los estudiantes respondieron que sus madres “no trabajan”, mientras que ese porcentaje bajó un poco en el caso de arquitectura de ingreso por concurso de selección con un poco más del 20%. En segundo lugar, se ubican las que están ocupadas como empleadas. Estas cifras llaman la atención porque la etiqueta de “no trabaja”, no parece adecuada para dar cuenta de las condiciones de trabajo de las mujeres, ya que se infiere que dichas madres realizan labores del hogar, pero no es una actividad remunerada que aporte al ingreso económico familiar y en consecuencia no es considerada como un empleo.

**Tabla 4 Comparación de ocupaciones de las madres por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014**

Ocupaciones de las madres	Arquitectura		UNAM todas las carreras	
	Concurso de selección	Pase reglamentado	Concurso de selección	Pase reglamentado
No trabaja actualmente	<b>22.81</b>	<b>31.73</b>	<b>31.19</b>	<b>33.46</b>
Jubilada	3.95	2.59	5.15	2.7
Labores que apoyan el ingreso familiar	7.46	8.93	9.19	8
Trabajadora doméstica	3.95	7.29	6.95	8
Labores relacionadas con el campo	0	0.24	0.35	0.15
Obrera	0.44	1.65	1.56	2.44
Empleada	<b>28.07</b>	<b>28.44</b>	<b>21.73</b>	<b>26.37</b>
Comerciante	6.58	7.05	9	7.7
Trabajadora de oficio o por su cuenta	7.89	4.58	3.86	3.37
Ejercicio libre de la profesión	10.09	4.35	3.96	3.83
Empresaria	2.63	0.71	0.74	0.53
Directiva o funcionaria	4.82	1.53	1.56	1.64
Fallecida	0.88	0.24	3.42	1.08
No lo sé	0.44	0.71	0.56	0.74
Casos sin información	0	0	0.78	0.01

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, en: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

En lo que se refiere al nivel de ingresos la tabla cinco muestra que prácticamente la cuarta parte de los que entraron a arquitectura por concurso de selección declararon el nivel máximo de ingresos equivalente a más de diez salarios mínimos, esto en comparación con el resto de los estudiantes de la UNAM donde las cifras fueron muy bajas. En seguida los porcentajes se ubicaron en el rango de 2 a menos de 4 salarios mínimos, mismos que concentran la mayor cantidad de estudiantes de pase reglamentado para todas las carreras de la UNAM.

**Tabla 5 Comparación ingreso familiar mensual por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM**

Ingreso familiar mensual	Arquitectura		UNAM todas las carreras	
	Concurso de selección	Pase reglamentado	Concurso de selección	Pase reglamentado
Menos de 2 salarios mínimos	7.02	14.1	14.39	16.3
De 2 a menos de 4 salarios mínimos	18.42	<b>35.49</b>	<b>36.48</b>	<b>41.22</b>
De 4 a menos de 6 salarios mínimos	17.54	24.21	21.71	23.29
De 6 a menos de 8 salarios mínimos	17.98	15.39	11.64	10.96
De 8 a menos de 10 salarios mínimos	12.72	6.58	6.5	4.54
Más de 10 salarios mínimos	<b>24.56</b>	4.23	8.11	3.67
Casos sin información	1.75	0	1.16	0.02

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, en: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

En la tabla seis se puede ver que aún siguen siendo mayoría los estudiantes universitarios que declaran no trabajar, lo cual en el caso de arquitectura representa más de la tercera parte del total; entre la población estudiantil general se identificó que entre el 15 y el 19 por ciento lo hace de forma temporal. Llama la atención que en caso de los que ingresaron por concurso de selección a cualquier carrera de la UNAM señalaron desempeñar un trabajo en una plaza permanente, en contraste con los de arquitectura que apenas llegaron a un 5 y 2 por ciento.

**Tabla 6 Comparación situación laboral de los estudiantes que ingresaron por concurso de selección y pase reglamentado entre arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014**

Situación laboral del estudiante	Arquitectura %		UNAM todas las carreras %	
	Concurso de selección	Pase reglamentado	Concurso de selección	Pase reglamentado
Permanentemente con plaza	5.26	2.12	19.34	4.74
Temporal	10.53	15.28	19.1	17.94
Familiar con o sin pago	9.21	5.64	10.7	6.57
No trabaja	<b>75.0</b>	<b>76.97</b>	<b>50.08</b>	<b>70.74</b>
Casos sin información	0	0	0.78	0.01

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, en: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

Finalmente, dado que se ha tomado el promedio general de calificaciones como indicador del alto rendimiento, en la tabla diez se muestra esta información para pensar en las generalidades del desempeño de la población estudiantil. De esta forma de la tabla seis se puede destacar que el rango de promedio más frecuente entre los estudiantes fue de 7.6 a 8.0 independientemente del mecanismo de ingreso y que en la cima de la escala los que ingresaron a través de concurso de selección están más representados que los de pase reglamentado. En suma, entre el 40% y el 60% acumulado ubica los estudiantes en promedios de 7.0 a 8.0. Mientras que los que institucionalmente podrían ser tipificados como de ARA a su ingreso serían el 25% de los entraron a arquitectura por concurso de selección y apenas un 9.76% de los de pase reglamentado.

Tabla 7 Comparación de promedios de calificaciones entre estudiantes que ingresaron por concurso de selección y pase reglamentado, de arquitectura y todas las carreras de la UNAM. Año 2014

Rango de promedios	Arquitectura %		UNAM todas las carreras %	
	Concurso de selección	Pase reglamentado	Concurso de selección	Pase reglamentado
De 7.0 a 7.5	18.42	<b>31.96</b>	19.91	<b>24.89</b>
De 7.6 a 8.0	<b>22.81</b>	<b>32.78</b>	<b>22.94</b>	<b>26.15</b>
De 8.1 a 8.5	15.79	6.11	19.93	16.13
De 8.6 a 9.0	17.11	19.39	16.33	19.36
De 9.1 a 9.5	6.58	1.06	6.27	2.36
De 9.6 a 10	18.42	8.7	13.66	11.1

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, en: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>

Los datos de las tablas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 aportan algunos elementos que permiten sostener que los estudiantes de arquitectura, en comparación con el resto de la población estudiantil de la UNAM, tienen perfiles más orientados hacia la clase media; ya que concentran padres y madres con mayores niveles de estudios, aunque sus ocupaciones se distribuyen entre las tres más comunes del resto de la población universitaria, como empleado, comerciante y trabajador de oficio por su cuenta, casi una cuarta parte de los estudiantes señalaron ingresos familiares de más de 10 salarios mínimos a lo cual apenas llega entre el 4 y 8% del resto de los estudiantes de la UNAM.

Además, las tres cuartas partes de sus estudiantes declararon no trabajar y de quienes lo hacen 15%, es de forma permanente o temporal, en contraste con las cifras para el total de la UNAM, por lo tanto, a grandes rasgos se puede decir que están en condiciones socioeconómicas más favorables para cursar sus estudios universitarios y si las comparaciones se realizan con jóvenes del mismo grupo de edad en todo el país y que no estudian las diferencias serían más notorias.



# Capítulo V Las contribuciones de los otros significativos en la experiencia estudiantil

## La socialización familiar en los jóvenes de alto rendimiento académico

Este capítulo responde a la pregunta de investigación ¿Cómo contribuyen sus figuras de referencia en la configuración de su experiencia como jóvenes universitarios de alto rendimiento académico? Y se divide en tres apartados. En el primero el énfasis se puso en la unidad de análisis que fue la socialización familiar y se da cuenta de la experiencia en torno a dicha socialización, en este sentido se buscó responder al qué (contenido) y al cómo (lo formal) (Musito, 2000). De acuerdo con Darling y Steinberg (1993) lo formal son aquellas estrategias de socialización que utilizan los padres para fomentar en los hijos, la interiorización de ciertos patrones culturales que se consideran deseables, así como para regular la conducta, ya que también incluye la definición de límites y restricciones. En el segundo son los profesores los que concentran el relato y el tercero se dedica a los pares.

En el relato se privilegiaron las propias palabras de los estudiantes sobre los acontecimientos y las reflexiones en torno a ellos. De esta forma se muestra desde la perspectiva de los jóvenes cómo en el seno de su familia se fue fomentando, impulsando u orientando, por un lado, una actitud de vida y por otro la excesiva identificación con los valores que promueve la institución escolar. A lo largo de los análisis realizados se observó que, desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes, el proceso de socialización vivido en el seno familiar tuvo un papel central para su configuración como sujetos de ARA; pero no se trató de procesos mecánicos lineales en los que la suma de los factores aporta el producto, sino que hay un trabajo de subjetivación para interpretar lo que les ofrece el contexto inmediato.

También se descubrió que en la mayoría de los casos el contenido de dicha socialización fue similar, pero la forma fue diferente y en ello intervinieron las dinámicas de interacción que se dieron entre los miembros de cada familia, su propia constitución histórica, la personalidad de cada estudiante y el contexto sociocultural donde éstos se desarrollaron. De igual forma, se identificó una especie de articulación entre los valores y hábitos aprendidos en la familia, las exigencias de la

escuela y la madurez emocional que va desarrollando el estudiante, mientras avanza por los distintos tramos escolares.

En cuanto al primer eje analítico, el contenido, se observó que los hábitos más frecuentemente experimentados o impulsados en la socialización familiar se concentraron en organización del tiempo para distribuirlo entre sus distintas actividades, definición de prioridades en este caso la escuela primero que cualquier otra cosa o actividad y realizar las tareas escolares con ciertos estándares de calidad como tener buena ortografía y tipografía clara; por su parte las actitudes más recurrentes fueron: respeto, responsabilidad, cumplimiento, perseverancia, esfuerzo, dedicación y deseos de superación.

Por su parte el segundo eje analítico, forma de la socialización, en general se encontró que los padres siguieron distintos caminos para inculcar a los hijos los valores, actitudes y hábitos de trabajo que consideraban deseables o importantes para su futuro comportamiento, dichos caminos iban desde erigirse a sí mismos como ejemplos de lo que se debía hacer hasta las órdenes directas y castigos cuando era necesario. El clima familiar en el que crecieron los estudiantes en general fue bueno, señalaron que siempre los han apoyado moral y económicamente, algunos tuvieron padres estrictos y controladores, pero coincidieron en que les demostraban afecto.

En el análisis de los relatos de los jóvenes emergieron elementos comunes en torno a los dos ejes, a partir de los cuales se construyeron de forma inductiva tres patrones de socialización que posteriormente fueron confrontados con los aportes teóricos que se han realizado en torno al tema. Dichos patrones contribuyeron desde la infancia a la configuración de experiencias estudiantiles de ARA que en algunos casos han cambiado y que en otros han permanecido. El primer tipo de socialización se ha denominado Directivo, el segundo Autónomo y el tercero Permisivo.

Es importante mencionar que aun cuando los estilos de socialización familiar Directivo, Autónomo y Permisivo, guardan cierta similitud en algunos rasgos con los estilos parentales propuestos por (Baumrind, 1977; MacCoby y Martin, 1983) citados en Torío et al., (2008) no son idénticos, sobre todo porque en este trabajo, al partir de la entrevista en profundidad para recuperar la perspectiva de los jóvenes estudiantes no se indagó a fondo sobre los distintos aspectos que aquellos abordaron de forma exhaustiva a través de la aplicación de escalas estandarizadas.

A continuación, se describe cada estilo de socialización y se rescatan los fragmentos más ilustrativos del relato de los estudiantes, en donde dieron cuenta de lo que corresponde a su familia y lo que ellos hacen, como actores sociales activos, para construir sus sentidos hacia la escuela y sus estudios y, así configurar su experiencia estudiantil.

### **Directivo basado en la exigencia hacia los hijos**

Este primer estilo se destaca porque los padres, a través de la posición “natural” de autoridad que ocupan en la familia, ejercen una socialización que tiene como rasgo central la disciplina y la exigencia constante de resultados escolares de excelencia desde edades tempranas; siempre se han mantenido pendientes de la educación de los hijos, se dicen orgullosos de sus logros escolares, los estimulan a continuar así y los hijos se sienten impelidos a responder en ese sentido. Inclusive, a decir de los entrevistados, algunos padres de este estilo de socialización intervinieron en el momento de elección de carrera y trataron con más o menos éxito de definir qué opción profesional era la mejor para los hijos.

En este estilo de socialización coincidieron nueve estudiantes (Fernanda, Brenda, Fredy, Mirna, Emma, Leticia, Ángel, Manuel y Eric) y al interior se identificaron dos subgrupos que se distinguen por la motivación principal que tiene la familia para impulsar a sus hijos a lograr ciertos resultados escolares. Pero coinciden en la forma de hacerlo, la cual se basó en la exigencia para conseguir calificaciones sobresalientes y la obediencia hacia los padres, misma que está enmarcada en un contexto sociocultural en donde “la necesidad de la cultura y del éxito escolar es tan evidente que a los ojos de los adultos contemporáneos se vería mal si sus hijos no se abrieran a esas influencias” (Perrenoud, 2006, 84).

1) En el primer subgrupo, están Fernanda, Leticia, Ángel y Manuel, ellos tienen un perfil socioeconómico más bajo en comparación con los del segundo subgrupo, por lo tanto, aunque algunos de los padres de estos jóvenes sí tuvieron educación de nivel superior, los estudios se valoran por su utilidad social y como mecanismo de movilidad social ascendente.

En el caso de Fernanda y Leticia eso se combina además con el principal motivo de sus padres; la reivindicación del acceso a un bien simbólico altamente valorado al que no se tuvo acceso, en ellos



está muy presente la idea de recuperar para los hijos lo que a los antecesores les fue vedado. Las dificultades económicas fueron una de las principales causas por las que los progenitores no concluyeron estudios de nivel superior; en consecuencia, desean que sus hijos lo logren, si bien se busca que éstos adquirieran mejores condiciones para una inserción exitosa en el mercado de trabajo, se refleja ante todo la búsqueda de satisfacción de ciertas demandas de carácter simbólico (Zago, 1998), se trata de prestigio y orgullo.

De esta forma, la deuda moral que genera el hecho de que las familias hagan sacrificios por la formación profesional de los hijos se hace presente invariablemente en todos los relatos de los estudiantes, pero es más fuerte en los que saben de los bajos recursos con que cuentan en casa. En este sentido algunos autores han encontrado que, en el caso de las clases populares, aunado a la creencia en la escolarización como mecanismo de movilidad social eficiente, también existe una suerte de reivindicación de diversas demandas asociadas a factores simbólicos heterogéneos (Zago, 1998, 2006; Nogueira, 2004; Langa, 2006).

Por ello se insiste en analizar la relación que las familias populares mantienen con la escuela más allá de una función instrumental con miras a una inserción al mercado laboral, sino que hay racionalidades diferenciadas en las prácticas de socialización y escolarización de los hijos. Desde esta perspectiva, en el caso específico de familias de clases populares, quienes aun cuando carecen de las condiciones idóneas para desarrollar itinerarios escolares continuos, “le atribuyen gran importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados como proyección de futuro, bienestar, cambio de vida, empleo” (Espitia y Montes, 2009, 103).

Estos padres parecen tener una aversión al riesgo (Langa, 2006) de que los hijos fallen en el objetivo, por ello enfocan todas sus energías en garantizar que éstos no desaprovechen las oportunidades que les brindan, aun cuando para apoyarlos deban sacrificar su economía familiar, la cual no es holgada. En su vida cotidiana, con frecuencia les hacen saber el orgullo que representa para la familia el hecho de que ellos (los estudiantes), sean de alto rendimiento académico; por consiguiente, la presión moral que sienten los hijos es muy fuerte, constantemente se les recuerda que sus condiciones materiales son muy distintas a las que vivieron los padres y por ello prácticamente están obligados a corresponder el apoyo y esfuerzo que hace la familia para que ellos continúen sus estudios universitarios. Manuel comentó incluso que hubo un periodo en que su beca

escolar, era una contribución importante a la economía familiar por lo cual el sentía una gran responsabilidad. Así narró Leticia la forma en que su papá la ha impulsado siempre para lograr buenas calificaciones:

*A mí papá le daba como mucho orgullo, así como que: ¡tú tienes que ser la mejor, tienes que estudiar!, así como que me animaba y me alentaba, me decía: ¡si yo llegué a la mitad de la carrera tú tienes que llegar más porque yo te estoy dando todo y yo no tuve nada, entonces tú tienes que llegar más!*

La socialización aquí se destaca porque en el contenido se impulsaron valores de logro en donde a los estudiantes se les ha dispuesto el escenario para que hagan lo que se espera de ellos. La forma es directa, los padres no confían simplemente de que los hijos cumplan, constantemente están detrás de ellos en vigilando para que no se desvíen del camino. Como señala (Bazán et al., 2007, 706) “El que los padres tengan este interés puede indicar una especie de prolongación de sus propias expectativas y aspiraciones académico-sociales, en algunos casos, para que sus hijos continúen lo logrado y, en otras, para que alcancen lo que ellos no pudieron”. Fernanda es hija de un padre y una madre que aun cuando aspiraban a estudiar una licenciatura no pudieron, así lo narró:

*Fernanda: (...) mi papá es de Hidalgo y él fue casi el padre de sus hermanos bueno mis tías dicen que es papá por segunda vez, él es el segundo mayor, empezaron así de cero, vivían sin luz, hacía su tarea ahí en su escritorio que era como para toda la familia y nos cuenta sus historias y nos dice si yo pude hacer eso entonces ¿ustedes por qué no? Entonces desde pequeños nos exige muchísimo... bueno muchos elogian como mi letra, mi caligrafía y digo pues está padre, pero recuerdo lo que me costó, mi mamá me pegaba cuando hacía mis planas mal y así súper feo y ahorita se me olvidó porque me gusta el resultado ¿no? pero... no, o sea, sí lo veo y sí fue como duro los primeros años, así como que le teníamos miedo a mi papá si sacábamos 9.*

Por supuesto, ser estudiante no es algo con lo que se nace, alguien tiene que enseñar esos hábitos de trabajo intelectual y disciplina que son altamente compatibles con la forma en que funciona el sistema escolar (Bourdieu y Passeron, 2004). La excelencia no surge simplemente, se tiene que trabajar para ello, en algunos casos, incluso se recurría una sanción o desaprobación para lograr que los hijos aprendieran el modo correcto de hacer las cosas. Manuel señaló en este sentido que tiene un carácter fuerte y es “muy perfeccionista, rasgos que se le fueron formando de desde niño, porque su mamá era estricta en el seguimiento de sus deberes escolares. Así lo narró:

*[...] estaba haciendo tarea y si lo estaba haciendo mal iba y me arrancaba la hoja [su mamá], llevara lo que llevara y fuera la hora que fuera me decía eso está mal, hazlo*

*de nuevo y yo decía bueno, inclusive llegó una etapa en la que yo veía que iba mal y arrancaba la hoja. Manuel*

Aquí los padres enseñaron a los hijos, desde la infancia, la autodisciplina y la definición de prioridades. En su vida cotidiana primero la escuela; los juegos, el ocio, los amigos, la diversión y los intereses propios de la niñez y la adolescencia pasaban a segundo término. En ambos casos la forma de la socialización fue enseñar la disciplina directamente, sus padres no confiaron simplemente en que su ejemplo funcionaría, sino que llevaron a cabo acciones concretas para que los hijos aprendieran. Ángel comentó que sus papás nunca lo dejaban salir a jugar con sus amigos si antes no había hecho sus deberes escolares, así a fuerza de repetición fue interiorizando ese hábito que ahora es parte de su forma de ser.

La interiorización de una forma de trabajo perdura y en la actualidad los estudiantes saben cómo organizar sus tiempos y se fijan estándares de cumplimiento, ya que hubo constancia en la familia en ese sentido y por ello han quedado grabados en la mayoría de los casos como un *habitus*. Aunque en ellos funcionó, los propios estudiantes reconocen que no todos reaccionan de igual forma a ese tipo de educación que ahora define en gran medida su carácter. En este subgrupo, el hecho de que sus progenitores tengan sus esperanzas fincadas en la educación y logros de los hijos genera en éstos una pesada carga y como afirma Perrenoud (2008), algunos viven prisioneros de las calificaciones para no perder una beca o para no tener la desaprobación de los padres.

En sus relatos estos jóvenes tratan de justificar las acciones de sus padres y si bien en esta etapa de su vida, con un juicio moral más autónomo, reflexionan sobre ellas y las reconocen como prácticas extremas o arbitrarias no llegan al punto de rechazarlas totalmente; inclusive dicen estar agradecidos porque de otra forma no están seguros de que habrían obtenido los logros que actualmente han alcanzado. Por lo tanto, para ellos ese estilo de socialización familiar ha significado, por un lado, una experiencia no muy agradable, pero por otro, parecen reconocerle un valor importante porque los ha posicionado como estudiantes de ARA.

2) Un segundo subgrupo dentro del estilo Directivo, lo conforman cinco estudiantes (Fredy, Mirna, Emma, Eric y Brenda) de perfil socioeconómico más elevado al anterior, a pesar de que no se les cuestionó directamente por los ingresos económicos familiares, éstos aportaron algunos elementos que llevan a suponer que es así; por ejemplo, vacaciones en el extranjero, educación

básica y media en instituciones privadas y disponibilidad de financiamiento familiar para irse de intercambio académico a otro país.

En casa les enseñaron a ser disciplinados y ordenados, y en su vida actual como universitarios se caracterizan por ser *estratégicos e instrumentales* (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2005) porque su vida cotidiana gira en torno a sus actividades escolares y jerarquizan sus prioridades con miras al logro de un objetivo, privilegian la eficiencia en el uso del tiempo en una carrera demandante como arquitectura, ellos están en vías de lograr alcanzar el *oficio de estudiante* (Coulon, 1995) aún están en la etapa de aprendizaje porque a medida que avanzan se encuentran cosas inesperadas, pero van resolviéndolas con la experiencia acumulada.

El principal motivo que tienen las familias, de este segundo subgrupo, para presionar a los hijos en sus resultados escolares es que tener alto rendimiento significa Ser el mejor y eso *per se* es bueno, porque significa reconocimiento y orgullo de serlo, además de que permite mantener la línea que ha seguido la familia, por ello conminan a los hijos a conseguirlo. Brenda comentó que su mamá siempre le ha dicho que “el que es perico donde quiera es verde y el que es gallo donde quiera canta” y entonces si ella es inteligente tiene que demostrarlo en donde se encuentre a pesar de las dificultades que puedan presentarse.

Mientras que a Fredy le inculcaron esa idea de una forma más directa: “*Yo tenía que sacar 10 o 9 me tenía que esforzar al máximo para sacar esas calificaciones (...) mis papás siempre te daban como que si sacabas 10 eras el mejor*”. Mirna también coincidió en que su casa siempre fomentó la excelencia, en sus palabras: “*cuando estábamos más chicos era como, te tiene que ir bien en la escuela, te tienes como echarle todas las ganas para que siempre te vaya bien, siempre era eso, así como que sacaste un 9, no era como que se enojaban, pero sí me decían tú puedes más.*” En estos casos las familias tienen un sentido instrumental de los estudios que no necesariamente busca lograr la movilidad social, sino que en sí se trata de conservarla, reproducirla.

Es importante señalar que aun cuando los estudiantes de este subgrupo tienen ciertas condiciones socioculturales favorables, no se trata en ningún sentido de los *Herederos* (Bourdieu y Passeron, 2004). Si bien están fuertemente implicados en la escuela y se esfuerzan por hacer manifiesto su interés en un aprendizaje genuino, en el fondo predomina en ellos la visión

instrumental de las calificaciones, tal como lo comentaron Mirna y Brenda que desean graduarse por promedio y obtener una mención honorífica.

De este modo, se observó que su principal motivación para tener alto rendimiento es el logro de una meta u objetivo, como titularse por promedio, estudiar un posgrado en el extranjero o conseguir una beca de intercambio académico internacional. Pero tienen que fijarse metas constantemente porque con el logro de una de ellas puede perderse el sentido del trabajo escolar. En su caso ocurre lo que señala (Perrenoud, 2006) trabajan fundamentalmente por la nota y la interiorización del esfuerzo escolar es clara, para obtener las notas deseadas saben que deben trabajar, esforzarse y sacrificar cosas.

En estos estudiantes no se percibió el sentimiento de una deuda moral, pero sí reconocen el confort y las ventajas que les brinda pertenecer a familias que les apoyan moral y económicamente sin ningún problema, por ello algunos afirman que aun cuando en casa se les exigían ciertos logros, actualmente son conscientes de que sus resultados escolares solo los afecta a ellos, así lo comentó Emma:

*La mayoría de tu éxito o tu fracaso depende de ti, o sea, yo le echaría la culpa como que, a mis papás, porque ellos siempre como que me han inculcado eso de sacar buenas calificaciones, pero la verdad es que sólo me afecta a mí.*

En este mismo sentido afirmaron que el alto rendimiento no es una cuestión del azar, tienen muy claro que se necesita trabajo y esfuerzo para lograrlo, debido a la estricta disciplina de la que fueron objeto desde pequeños están acostumbrados a la dedicación que exige su carrera.

Como era de suponer en este subgrupo de familias el acceso a la educación superior era visto como algo natural, pero no seguro, por ello inculcaron a los hijos la idea de que las recompensas como buenas calificaciones solo las merecen quienes se han esforzado y trabajado por ellas (Parsons, 1959; Alexander, 1989; Rodríguez y Valdivieso, 2008), para ello combinaron dos estrategias; les decían de forma directa o ellos mismos funcionaban como ejemplo de lo que buscaban que hicieran los hijos, se observó que la cultura del esfuerzo fue internalizada de forma exitosa, así se ve en el relato de Fredy:

*Desde chiquito soy muy organizado, desde el kínder y mi mamá nos ayudó mucho como esa parte, bueno desde el kínder o el preescolar nos ponían a hacer un ejercicio, bueno quizás está un poco macabro pero..., teníamos pon (sic) tú que hacer una tarea y teníamos media hora para hacerla, entonces nuestros papás nos tenían que poner un relojito y si no terminabas en media hora te la quitaban y así como terminaste así se quedaba y recuerdo que sí era medio estresante [...] recuerdo que ni siquiera entendía como cuánto tiempo me faltaba solo sabía que me tenía que apurar, que tenía que hacerlo rápido para que el reloj no parara, acabar antes de que sonara jajajaja.*

En el estilo de socialización Directivo se observó sobre todo lo que Blau y Duncan, citados en (Bracho, 1990) definen como “clima intelectual familiar” para referir al apoyo y promoción del logro enfocados a mejorar las oportunidades educativas de los hijos. Eric comentó que su papá era “muy estudioso” y ordenado, este último hábito lo conserva hasta la fecha, y esa ha sido una buena influencia porque siempre le pregunta si ha hecho lo que tiene pendiente y eso a decir de Eric: *te ayuda como a ordenarte un poco.*

En este contexto podría pensarse que los estudiantes son entes pasivos que se sujetan a las exigencias de los padres; no obstante, en sus relatos mostraron que poco a poco han ido tomando el control de sus acciones, esto se ha dado más en la etapa universitaria donde asumen que tienen un grado de madurez emocional y mayor autonomía moral que les ha permitido empezar a construir sus propios sentidos de la escuela y seguir cumpliendo las expectativas de los padres.

### **Autónomo basado en el ejemplo y la confianza hacia los hijos**

En las familias que siguen este estilo de socialización, los estudiantes básicamente tuvieron una figura de referencia con la cual se dio una fuerte identificación (Berger y Luckmann, 2012); admiran al padre, a la madre o a algún hermano, en los roles que desempeñan, ya sea por sus logros o por la actitud que toman ante la vida.

En lo que respecta a los valores, actitudes y hábitos a los que fueron expuestos los hijos, prácticamente son los mismos que aquellos inculcados en el estilo Directivo, pero en este caso, los padres no solicitan expresamente un comportamiento determinado o que se obtengan ciertos resultados escolares. Por el contrario, hay un mecanismo más sutil, pero más complejo, ya que la base de la relación estriba en erigirse como modelo a seguir y confiar en que, a través de la convivencia cotidiana que tiene lugar durante varios años, los hijos se identificarán con dicho patrón de conducta. Ocho estudiantes se identificaron en este estilo de socialización familiar Mónica, Isabela, Karla, Luis, Mariana, Ana, José y Carlos

En este caso, parece ocurrir lo que han señalado algunos investigadores con respecto al tema de los valores, cuando apuntan que “No se enseñan ni se aprenden porque se «hable» de ellos, sino porque se practican, porque se hacen experiencia” (Ortega y Mínguez, 2003: 48). Tal como se observa en el relato de Isabela:

*Sí... yo creo que principalmente la actitud que tienen mis papás frente al trabajo, finalmente los dos siempre han sido muy responsables, muy sinceros en el sentido de... más bien honestos en el sentido del trabajo, entonces yo creo que aquí la responsabilidad es como lo más importante, porque se trata de ser responsable contigo mismo, o sea que estás estudiando para toda tu vida, entonces finalmente tú tienes que ser responsable con lo que estás aprendiendo no sólo quedarte con lo que te están dando, entonces yo creo que ese es el valor principal, la responsabilidad y pues básicamente eso y obviamente pues la constancia, el trabajo como tal, o sea ser chambeador (sic) yo creo que eso sí viene parte de mi carácter pero también parte de mi familia.*

De acuerdo con el relato de los estudiantes, a partir de lo vivido en casa y de observar a sus distintos miembros, experimentan un sentimiento en el que asumen que eso que ven en su contexto inmediato es bueno y digno de ser replicado. Aunque se identificaron diferencias en la forma como se desarrollaron las interacciones de acuerdo con la dinámica familiar interna, se encontraron rasgos similares en el mecanismo seguido para inculcar cierto tipo de hábitos, actitudes y valores en los hijos.

La figura de referencia con la que más dijeron identificarse fue la madre. Esto se observó frecuentemente en el caso de las hijas, ellas parecen emular en mayor medida los roles que las primeras desempeñan, ya sea en casa o en el trabajo, su comportamiento suele caracterizarse por ser trabajadoras, responsables y comprometidas, modelo con el que las estudiantes crecieron, así se observó en el caso de Mónica:

*Sí, pues lo que te puedo decir mucho es la parte de responsabilidad, o sea mi mamá tuvo un cargo así alto en donde trabajaba y yo la veía así todo el tiempo movilizadísima, estresadísima, de: no, yo lo quiero perfecto y yo, así como: no, mamá tranquila es que ¿para qué lo quieres perfecto? y así de no, es que yo lo quiero perfecto y de repente se te queda esto de es que esta mujer le gusta perfecto y le sale perfecto. Ella tenía que organizar ciertos eventos y le salían a la perfección ¿no? que hasta casi, casi carta de felicitaciones del presidente y decías no ¡wow!. Esa es una la responsabilidad y otra mucho que yo le agradezco mucho a ella es la honestidad, yo veo que aquí de repente mucha gente se maneja bajo el agua con calificaciones con todo eso y a mí no me gusta nada de eso, nada, entonces eso sí es como lo que yo veo siempre en mi mamá es la responsabilidad y la honestidad.*

Un rasgo que distingue al estilo de socialización Autónomo del Directivo es que no es frecuente que en la infancia los hijos tuvieran asesoría o ayuda para enfrentar sus deberes escolares y, a pesar de ello, los modelos que siguieron les marcaron de forma indirecta las pautas a seguir y eso lo llevaron a su propio desempeño en el espacio escolar. En los casos donde tienden a imitar los comportamientos de los padres en el ámbito laboral, parece existir, por parte de los estudiantes, un intento de establecer una homología entre las aptitudes del buen trabajador y las del buen estudiante (Langa, 2006).

Por otro lado, la madre suele constituirse como una figura significativa de referencia cuando las hijas saben que, en su etapa de estudiante, ella también tuvo alto rendimiento. Así lo relató Mariana: *“Mi mamá también fue así una niña de buenas calificaciones, porque sus papás la educaron también de esa manera en que siempre tenía que cumplir”*.

En el estilo Autónomo, los estudiantes sí muestran una deuda moral con la familia, ya que aun cuando no están constantemente bajo vigilancia, los padres suelen preguntarles por sus calificaciones y están pendientes de sus necesidades, eso les genera el sentimiento de corresponderles, así lo comentó Luis: *“Mi mamá siempre que llegó a la casa me pregunta cómo estuvo mi día, yo le cuento, ella me cuenta el suyo, eso es apoyo moral”*.

Estas familias se caracterizan por respetar la autonomía moral que tienen los hijos para tomar sus decisiones, confían en que saben cómo elegir, ya que mostraron por la vía del ejemplo lo que es importante y que cada miembro de la familia tiene la responsabilidad de cumplir con las obligaciones que le corresponden, por lo tanto, los hijos actúan bajo esa premisa como se puede ver en el relato de Ana *“Mis papás nunca están así como de, ¿ya terminaste la tarea, ya hiciste todo?, o sea no, nos dejan libres, ir así como de hacer lo que nosotros creamos conveniente”*.

Las historias personales marcadas por las dificultades económicas también están presentes en el estilo Autónomo, pero los padres no recurren a ellas para presionar o exigir a los hijos. El hecho de que ellos hayan podido superarlas para los hijos es la evidencia más palpable de que a través del trabajo y el esfuerzo se pueden superar las adversidades y esto lo llevan a la práctica en su experiencia como estudiantes de alto rendimiento. Así lo narró José cuando señaló que sus padres son su principal ejemplo a seguir:



*Pues mi papá por la vida dura que tuvo y como logró salir adelante y mi mamá porque como era de una familia muy numerosa y como tenía que colaborar, trabajar y apoyar económicamente a los hermanos más chicos y aparte sacó una carrera; es como que yo digo ¡wow!, si ellos que tuvieron tantos problemas pudieron y yo que tengo todo ahora ¿cómo no voy a poder?*

Aunque se trata de estudiantes que han decidido por sí mismos tener alto rendimiento, eso no los libera de vivir la escuela con una presión constante, están bajo tensión cotidianamente por mantener sus resultados y cumplir con las exigencias escolares, incluso la internalización de la cultura del esfuerzo y el sacrificio es tan fuerte que tienden a experimentar frustración si su trabajo no se ve reflejado en sus resultados, Isabela, Mariana, José y Carlos coincidieron en que ser buenos estudiantes es su responsabilidad porque es lo único que hacen, ellos asumen que su rol de hijos y estudiantes es responder como se espera.

En los relatos de los estudiantes no se percibió que los padres les recriminen si sus calificaciones no son sobresalientes o si hay complicaciones para conservarlas. Hay expresiones muy claras que evidencian que los estudiantes en este estilo de socialización se fijaron a sí mismos estándares y niveles de exigencia que tienen que cumplir, ante un panorama competitivo; por ello evitan arriesgarse en sus decisiones de cara a los beneficios futuros. En consecuencia, se afirma que aun cuando se trata de un estilo de socialización que opera con mecanismos más sutiles sus efectos suelen ser más duraderos.

La experiencia de los estudiantes en el estilo de socialización Autónomo se configura con rasgos homogéneos a los que tiene el estilo Directivo, se caracterizan por la constancia, esfuerzo, responsabilidad, organización y la perseverancia en sus acciones cotidianas, pero mientras los primeros son objeto de una vigilancia y exigencia constante para entregar resultados sobresalientes, estos últimos transitan por sus estudios de forma más independiente de la intervención familiar.

En tanto que en este grupo de estudiantes la presión la ejercen ellos sobre sí mismos, también tienen una experiencia estudiantil marcada por la tensión entre vivir la vida juvenil y sus deberes escolares (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2005), la evidencia muestra que eligieron lo segundo.

### **Permisivo basado en el libre albedrío de los hijos.**

Un último estilo de socialización incluye a un grupo de estudiantes que crecieron en familias que parecen haberse mantenido distantes de los asuntos escolares, la vigilancia o el apoyo hacia los estudios. No obstante, en los relatos de los entrevistados los padres siempre se han mostrado solidarios y han cubierto sus necesidades básicas.

En el estilo Permisivo se ubicaron cinco estudiantes, dos de ellos siempre tuvieron alto rendimiento (Ivonne y Diana), pero los tres restantes no (Arturo, Javier y César), estos últimos tomaron la decisión de comprometerse con sus estudios al llegar a la universidad. Su biografía personal se desarrolla de forma muy distinta y sus itinerarios escolares también, pero en general parecen haber experimentado un proceso de maduración emocional en el que la fijación de una meta que alcanzar fue fundamental para la obtención de calificaciones sobresalientes.

En tres de los casos al ser hijos de familias donde ambos padres contaban con carreras universitarias había una sensación bastante naturalizada de que ese era el camino, en su contexto familiar el hecho de cursar una opción profesional no era algo sobre lo que se dudara o tuviera que pensarse, al menos los estudiantes no lo identificaron en sus relatos.

En su caso ocurrió lo que Bourdieu y Passeron (2004) mencionan en cuanto a que, en la percepción cotidiana de los alumnos y sus familias, la educación superior se puede presentar como un futuro “normal”, “posible” o “imposible”. Para este grupo ir a la universidad era normal, al grado de descuidar el proceso formativo de los hijos, ya que en dos casos tuvieron dificultades en los tramos educativos previos y eso impactó en su ingreso a la UNAM, así la figura familiar solo aparece cuando los hijos ya tienen el problema ante sí y hay que tomar decisiones. Eso fue lo que ocurrió con Javier quien reprobó dos años en la vocacional del Instituto Político Nacional (IPN), así narró su historia:

*Yo creo que como todos los papás viven inmersos en sus propios problemas y vidas. Entonces pues ellos no se daban cuenta realmente de cómo me iba, sólo esperaban buenos resultados. Y para cuando se enteran pues ya es tarde, me preguntaban vagamente, pero pues como todo buen adolescente les decía que todo bien, jajaja, y al final pues nada estaba bien.*

El cambio en el comportamiento de los estudiantes que empezaron a tener alto rendimiento en la universidad también va asociado al logro de una meta a mediano o largo plazo; aunque el proceso de transición de tener una actitud desinteresada hacia los estudios, a una con fuerte

dedicación no lo llevan a cabo solos, sino que, de forma similar al estilo Autónomo, éstos toman una figura de referencia en la familia como modelo a seguir y la cual los acompaña moralmente en el proceso.

En dos casos, los hermanos mayores se constituyeron en ejemplo digno de ser emulado, porque ellos tuvieron logros destacados, tanto escolares como profesionales. Así lo mencionó Arturo quien tiene padres que no cursaron estudios de nivel superior, entonces su apoyo es de tipo moral, pero académicamente no le aportan mucho, por ello su hermano al ser el primero de la familia en ingresar a educación terciaria se convirtió en su principal referente, así lo comentó: *“Mi hermano siempre ha sido el primero (...) es como mi modelo de que, si él lo hace bien, yo también”*. Una idea que tiene Arturo a largo plazo es poder ayudar a su familia y así retribuirles el soporte recibido.

Dentro de este grupo destaca el caso de un joven cuyo padre falleció cuando él ingresó a la carrera y eso ha configurado su experiencia estudiantil de forma muy distinta; aunque siempre se ha considerado como alguien que toma sus propias decisiones y en realidad nunca fue un alumno de calificaciones elevadas, en la universidad empezó a hacerlo porque en el fondo, honrar la memoria de su papá, es su principal motivación, así lo expresó César:

*Muchas veces cuando ya no lo hago porque tenga las ganas de hacerlo, lo que me hace seguir es la idea de buscar ser un fregón en lo que hago y esa es una idea que me dio mi papá toda la vida, o sea, (silencio) que tengo la necesidad de serlo no sé.*

A lo largo de su relato destacó el ambiente de libertad y autonomía en el que creció y señaló que la pasión que tiene por lo que hace es donde se puede encontrar la explicación de su alto rendimiento, ya que en casa le enseñaron a que cualquier cosa que realizara, la hiciera con entrega y bien, esto fue reforzado a través de su educación básica que fue en “escuelas activas”. Aunque su estilo de trabajo más autónomo frecuentemente le ocasiona problemas en términos de calificaciones, ya que acostumbra manifestar su desacuerdo o proponer otras alternativas de trabajo que le gustaría explorar y debido a que sus profesores tienden a monopolizar el control y las decisiones en los métodos de enseñanza hay un choque lo cual se refleja en sus resultados finales.

Por otro lado, en este mismo estilo de socialización, se encuentro una entrevistada cuyos padres no cursaron estudios universitarios, pero su antecedente es que el hermano mayor ya estaba estudiando una opción profesional en la misma UNAM; ella siempre ha sido de alto rendimiento y si

bien reconoció que la familia juega un papel importante sus resultados escolares los atribuye más a sí misma. Así lo relató Silvia:

*Dicen que todo empieza desde la casa, pero también depende mucho de uno mismo, de lo que quieres, entonces sí ha influenciado [la familia] pero también como que tengo bien planteado lo que quiero, mis metas.*

En el estilo de socialización Permisivo la familia aparece esporádicamente y de forma desdibujada en los relatos de los entrevistados, como se ve en el comentario de Diana “(...) *no hay como tanto arraigo familiar, así como, ay no la familia que va a salir los domingos en las tardes, no, no somos muy así*”. Aunque se reconoce el apoyo y el hecho de que sus padres les garantizan ciertas condiciones materiales de existencia, sus decisiones dependen más de lo que estos estudiantes consideran valioso para sí mismos, en eso coinciden con lo que se ha encontrado en otras investigaciones donde los individuos atribuyen a sí mismos, más que a factores externos, su éxito escolar (Harper, 2005; Bradley, 2010; Kula, 2013 y Goins, 2016).

Otro rasgo que distingue a los estudiantes del estilo Permisivo de los dos anteriores, es que en este caso la preocupación por una inserción laboral exitosa está más presente, inclusive dos de los entrevistados (César y Arturo) trabajan en algo relacionado con su carrera porque desean adquirir experiencia en el campo laboral; en la mayoría de los casos incluidos aquí hay una relación predominantemente utilitarista e instrumental con los estudios, basada en el logro de un proyecto profesional (Dubet, 2005), en consecuencia su experiencia estudiantil gira en torno al trabajo para lograrlo.

La identificación de tres estilos de socialización permitió avanzar en el conocimiento y comprensión de los mecanismos que las familias utilizan para inculcar en los hijos, hábitos, valores, actitudes y estilos de vida. Dichos estilos al emerger de forma inductiva en el análisis e interpretación de los datos, no se pueden generalizar, ya que están contruidos a partir de los relatos entrevistados quienes dieron cuenta de los elementos específicos de su historia personal y familiar, y a los cuales les concedieron alguna influencia en su alto rendimiento en la universidad.

Con base en los resultados obtenidos es indiscutible que la socialización primaria del seno familiar tuvo un papel preponderante en los primeros años de vida, ya que fue ahí en donde, a la mayoría se le enseñó directa o indirectamente ciertos valores, hábitos de trabajo y actitudes de vida

que resultan compatibles con aquellos que se valoran en la escuela y que de alguna forma garantizan transitar sin grandes dificultades por sus aulas. La promoción del logro académico estuvo presente en todas las familias, sin distinción de la condición socioeconómica.

En este sentido, también se identificó que, si bien la racionalidad instrumental de los estudios está vigente en todas las familias el fin último varía, mientras que en las más acomodadas económicamente se busca la reproducción y conservación de la posición, en las de recursos más bajos predomina la aspiración a la movilidad social, misma que en algunos casos se articuló con la aspiración de los padres de restituir, a través de los hijos, un bien simbólico negado a las generaciones anteriores.

Además, se pudo observar que, en la mayoría de los casos, a medida que los estudiantes crecen, maduran y avanzan por los distintos tramos escolares, la figura familiar va perdiendo cierto protagonismo, ya que los hijos empiezan a desarrollar perspectivas propias en torno a su alto rendimiento, a partir de los cimientos puestos por la familia. También se identificó que viven una transición gradual, en los primeros años de vida sus resultados escolares eran producto de la obediencia y la idea de emular ciertos comportamientos paternos, generalmente de forma irreflexiva, y actualmente sus notas sobresalientes están ligadas a objetivos concretos que no chocan con los ideales promovidos en la socialización familiar.

En este sentido, el fomento del valor de logro académico a través del trabajo individual, que tradicionalmente ha sido asociado a la cultura occidental, según Arnett citado en Musitu (2000), está muy presente en las familias, aunque como se pudo ver lo enseñaron a través de diversos mecanismos; el ejemplo, la instrucción directa, o el ensayo y el error para que los hijos aprendieran y tomaran sus decisiones futuras.

### **Los profesores como referentes inmediatos de la profesión**

Después del primer año los estudiantes han pasado por múltiples situaciones que los llevan a familiarizarse cada vez más con la institución, pero siguen en la *etapa de aprendizaje* (Coulon, 1995) al parecer ya saben cómo funcionan algunos procesos, cómo trabajan los profesores, qué ofrecen los distintos talleres, qué deben hacer si quieren conseguir determinadas metas; sin embargo, no dejan de aprender y enfrentar retos en su vida cotidiana escolar, como bien señala Felouzis (2001) ser

estudiante no es algo estático, durante el tránsito por la universidad domina la incertidumbre, la duda y la indeterminación.

Al tercer año de la carrera los estudiantes tienen mayor conocimiento de los estilos que tienen sus profesores. Hablan de ellos con base en su experiencia, valoran sus formas de enseñar, evaluar y manejar la relación profesor-estudiantes, aquello que les agrada y lo que no; en consecuencia, mientras algunos buscan cursar sus materias con aquellos que identifican como “buenos”, otros los evitan y deciden con base en otros criterios, como “llevar una carga académica tranquila”. Es necesario aclarar que cuando se habla de *buenos profesores* en este caso se refiere a aquellos que dominan su materia, saben enseñarla, establecen relaciones cercanas con los estudiantes y muestran interés en su formación.

Independiente de que los jóvenes valoren distintos aspectos en sus docentes, es inevitable que los profesores se constituyan en figuras centrales durante su formación porque son la primera vía que los pone en contacto con la disciplina, la forma de cultivarla y los caminos por los cuales se pueden acercar a ella, también en algunos casos significan su primer contacto con el campo laboral; por tanto, éstos contribuyen de muy diversas formas a la configuración de la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA.

Al respecto, en una de sus investigaciones Tinto (1992, 70) encontró 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 clases” aspecto en el que coinciden otros autores (Coulon, 1997; Perrenoud, 2006; Tarabini, 2015 y Álvarez, 2017). En cambio, hay investigaciones que reportan resultados donde los profesores no son determinantes, por ejemplo. Blanco (2016) encontró con estudiantes de alto rendimiento que tener un buen profesor o profesora es importante pero no determinante, de hecho, de acuerdo a los relatos de los entrevistados, se observó que si el docente no es bueno les dificulta su relación con la materia, pero no les “hunde”

Entonces, en general los profesores juegan un papel determinante en la forma en cómo los estudiantes asumen la carrera, en su gusto o disgusto, en su emoción y entusiasmo o el aburrimiento y el tedio por la rutina que puede llegar a dominar en las formas de enseñanza, aunque en los de ARA

parece no ocurrir así. Hay quienes se convierten en ejemplos a seguir por los estudiantes, en tanto que los motivan y contagian con su pasión por la arquitectura, pero también figuran como modelo de aquello que no se quiere ser.

Al hablar sobre sus profesores los estudiantes manifiestan tanto aquello que admiran como lo que rechazan. En ese proceso de subjetivación que implica una toma distancia de su rol de estudiantes y asumir una postura crítica ante lo que les ofrecen sus docentes, se da cuenta de su capacidad para hacer una valoración que no se deja llevar por la obtención de una baja calificación al emitir sus juicios. Los relatos de los estudiantes son, hasta cierto punto, recurrentes sobre aquellos profesores que llegan a constituirse en sus figuras de identificación, sus cualidades, sus defectos incluso; todo se pone en una balanza en su afán de ser objetivos al emitir sus apreciaciones.

De esta forma ante la pregunta ¿cuáles son los profesores que más te agradan y por qué? los estudiantes apuntan algunas apreciaciones como: sabe enseñar, tienen un dominio amplio de la arquitectura, sabe lo que ocurre en el mundo real, se interesa por los estudiantes, te comprende, te involucra en distinto de tipo de actividades que no solo son de la escuela, entre otras. Algunos de sus relatos muestran cómo los estudiantes articulan varios elementos como métodos de enseñanza, formas de calificar y la interacción que establecen con los estudiantes, para resumir sus apreciaciones acerca de los profesores, como se puede ver en el relato de Diana:

*Sus características son como que, tiene una forma en que te habla y te explica las cosas muy ligero como que todo le entiendes, su forma de calificar es racional, yo diría es que es barco (sic), pero te dice, bueno vamos a hacer esto y esto y esto, vamos a hacer estos exámenes... que son facilísimos y todos se copian, pero no te pregunta cosas que no te enseña y siempre te está diciéndolo, vamos a ir a este evento, vamos a hacer tal cosa, vamos a ir a este congreso y siempre te trae así.*

Por su parte, Karla señala que su profesor preferido posee la característica de conocer el campo profesional de la arquitectura de primera mano, es decir, sus enseñanzas pasan del plano de lo abstracto al campo de la práctica concreta, con la que probablemente se encontrarán los estudiantes en su ejercicio profesional, también destaca la visión integral con que aborda la disciplina y como eso le brinda a ella una visión distinta de lo que puede hacer con sus diseños y el impacto que éstos tendrán.

Aunque todos enseñan algo relacionado con la arquitectura, los estudiantes identifican cuando sus profesores les aportan perspectivas nuevas o diferentes, esto en consecuencia hace que sus enseñanzas no surtan el mismo efecto en ellos. Mariana comentó lo siguiente en este sentido:

*Hay uno en particular que me asesoró en un proyecto, en el que te dije de Neza, que él está enfocado un poco más hacia la arquitectura más social, entonces sus enfoques son como lo que nadie ve nunca y eso es lo que más me gusta de él y es así como muy buen arquitecto, a parte te hace confrontarte como que contigo misma, así de decirte que tú puedes dar más, de obligarte a hacer las cosas, eso me gusta demasiado.*

Mariana mencionó que en el futuro le interesa desarrollarse en el campo de la arquitectura sustentable, más enfocada a la búsqueda de soluciones sociales integrales, para atender los problemas de urbanismo que hay en la ciudad y eso se lo debe a su profesor de proyectos, es así como el encuentro con un profesor que inspira a los estudiantes puede moldear su estancia en la universidad y su futuro desarrollo profesional. Otra de sus compañeras también coincidió en su apreciación sobre la forma en que uno de sus profesores favoritos la hacía sentirse en clase y cómo eso la desafiaba en su proceso formativo, así lo señaló:

*Pues es un profesor como muy serio, no creo que haya tenido nunca una relación profunda con ningún estudiante, pero la pasión con la que hace las cosas, le gusta mucho lo hace. En serio yo sentía que esa clase era como una montaña rusa de emociones, que hace mucho no sentía como tanta pasión, porque venía como con una idea y era otra, o como si íbas por el camino correcto y eso te emocionaba, así como, no, sí lo había pensado, no sé era muy padre. Emma*

El contar con profesores así para ella era importante, ya que tenía dificultades para integrarse a la disciplina, debido a que eligió la carrera de último momento, inclusive en cada inicio de semestre se cuestionaba su permanencia; entonces en su caso, el encuentro con profesores que le contagiaran su pasión por la disciplina fue sumamente importante para despertar esporádicamente su interés. Otra de sus compañeras también coincide en el tema de la pasión combinado con el dominio de la materia: *En primer año me marcó muchísimo el profesor, es el arquí (sic) que te digo, su pasión por la arquitectura se le ve en los ojos, así en su forma de hablar súper padre ¿no? nos enamoró a todos de la arquitectura y es súper abierto. Fernanda*

Que los profesores “muevan” a los estudiantes, que les generen la semilla del interés por hacer algo, que les provoquen cuestionarse a sí mismos, que les planteen problemas que no habían pensado a partir de la carrera que estudian, que se preocupen por algo que no habían considerado, son elementos que también valoran los estudiantes; ya que un oficio solo se aprende a través de la



enseñanza práctica y para aprender el oficio de arquitecto los estudiantes demandan modelos que seguir.

La gran mayoría de los entrevistados coincide en el tipo de profesor del que habla Finkel (2008), alguien que *da clase con la boca cerrada*, porque “la educación no es un asunto de narrar y ser narrado, sino un proceso activo y constructivo” (Dewey, 1995). Este ideal de profesor está más presente en los estudiantes que manifiestan un interés intelectual como en el caso de Eric, Mónica y César:

*Eric: Sobre todo, los que son como más abiertos al diálogo, que no son tan institucionales del examen, el tal, el tal; a mí eso me da flojera un poco, lo que es la cadena de... hay muchos que te dicen ¿no? sean críticos, observen. No están tan preocupados de si sacas o no un buen proyecto o que, si se ve o no bonito, sino que les interesa más tu crecimiento como persona antes y luego como estudiante para llegar a la sociedad a partir del lado crítico, creo que esos son los mejores.*

*Mónica: Se apellida [...], él da teoría, creo que incluso da diseño urbano ambiental, ese cuate está súper metido de lo que pasa en la ciudad, no tanto nada más en lo específico de un edificio, sino de todo lo que está pasando en la ciudad, te da todos los puntos de: mira lo que está pasando aquí, mira lo que está pasando allá, o sea te involucra en tu ciudad de una manera que dices no, o sea, sales preocupado; o sea, yo tenía un amigo que salíamos de clase y me decía: no, yo estoy preocupado por la ciudad, tengo que hacer algo y es eso, si decías tengo que hacer algo, o sea que te impulsan a hacer algo.*

*César: Siempre agradezco el profesor que siempre responde tus preguntas y el que te deja ese gusanito de duda, te hacen cuestionarse ciertas cosas que al final hacen que termines buscando información por tí mismo y terminas aprendiendo sobre esas cosas. Entonces el tipo de profesor que está abierto a hacer un diálogo con los estudiantes, no pensado desde el punto de vista del profesor que se sube a un templete y te da su punto de vista de lo que es la arquitectura para él, para mí esas son las peores clases.*

César se caracteriza por ser un estudiante que siempre cuestiona a los profesores, que suele no estar de acuerdo, que no acepta imposiciones, que se interesa en proponer formas distintas de trabajo; por lo tanto, que sus maestros permitan y estimulen esa actitud en sus alumnos es fundamental para él y en el plano contrario, aquellos docentes que no tienen apertura, que fundan su autoridad en su posición oficial y no en una enseñanza estimulante no le agradan, perspectiva en la que coincide con Fernanda quien afirma que a la hora de elegir profesores hace su lista a modo de un *top ten*, y va eligiendo según están clasificados como los mejores en su materia, porque ante todo ella busca aprender.

Por otra parte, para un sector de los estudiantes son impopulares los maestros que no se involucran más allá de su clase, porque quienes carecen de motivación interna para participar en actividades extracurriculares se ven fuertemente influidos por esos profesores que los impulsan a hacerlo, como lo afirma Javier: *Hay unos que te dicen míren chavos va a venir alguien a dar una plática sobre patrimonio mundial, los invito y si vienen les doy un punto, o sea eso es impulsarte, no sólo es de venir, sino que aparte te doy un punto.*

Así el docente se convierte en la principal vía para fortalecer la formación de los estudiantes, aunque los acerque a dichas actividades a través de un intercambio, ya que hay un incentivo, el punto extra en la calificación y es en donde los estudiantes que tienen predominantemente interés social por la profesión se esfuerzan por conseguir buenas calificaciones y ponen en práctica regularmente *estrategias de adaptación al menor costo posible* (Rivas, 2006) o como se ha denominado también a través del *Principio de mínimo esfuerzo* (Zipf, 1949) o la *ley del menor esfuerzo* (Velázquez, 2005).

En otras palabras, los estudiantes que carecen de interés intelectual y trabajan por la nota buscan que los profesores sean motivadores, por ello también, los estudiantes que se manejan más desde esta perspectiva valoran a los docentes que saben enseñar, pero que son flexibles y no tienen un ritmo de trabajo pesado, así lo señala Isabela: *Tengo uno [profesor] que en todo el semestre pedía sólo tres trabajos, no hacía examen final y sus clases eran muy buenas porque eran muy dinámicas, finalmente las da él, pero con buenos fundamentos y concisas puedes adquirir buenos conocimientos, enseña cosas que, aunque son técnicas las explica bien.*

Los maestros se convierten, tal vez sin proponérselo, en ejemplo para los estudiantes, en un modelo de lo que les gustaría ser en el futuro, como lo señala José: *Hay profesores del Barragán que nos han contado su experiencia y digo wow quisiera ser como él, es como que tienen su vida equilibrada, es exitoso en la carrera, o sea me gustaría mucho eso.* No es raro que algunos estudiantes descubran que les atrae cierta área o campo de la arquitectura gracias a que un profesor les mostró lo que se puede hacer, como en el caso de Brenda quien narró que gracias al excelente trabajo de uno de sus profesores ha empezado a considerar desempeñarse en la docencia sobre todo en el tema de sistemas estructurales que es la materia que le impartió su maestro.

La arquitectura es una disciplina en la que la práctica y la experiencia profesional tienen un peso relevante para desarrollar procesos de enseñanza efectivos; así se observa que los estudiantes

valoran en gran medida aquellos profesores que tienen obra construida, que poseen despachos o mantienen ciertos vínculos con arquitectos; ya que esto los pone en contacto con el campo laboral de forma directa, al tener la oportunidad de pasar del diseño y la representación a la realidad de la edificación.

En este sentido Diana valora sobre todo esos profesores que al desempeñarse profesionalmente como arquitectos están vinculados con la práctica y llevan su experiencia al aula, porque considera que eso enriquece su formación, aunque es consciente de que al tratarse de maestros que no son de tiempo completo no se preocupan mucho por sus estudiantes, en sus palabras: *eran arquitectos que no sé, como que trabajan en eso y luego en la tarde iban a dar clases y en parte por eso era como que no les importaba mucho que vinieras a dar ese esfuerzo.*

Saber construir es uno de los componentes de la formación del arquitecto, el otro lo integra el conocimiento de la cultura y las colectividades humanas; lo primero se aprende haciendo y lo segundo leyendo, viajando a diversos lugares y entrando en contacto con la historia misma del desarrollo y evolución de la disciplina; en este sentido los estudiantes de alto rendimiento, no se diferencian de otros universitarios cuando demandan profesores que dominen su materia, que tengan experiencia en el campo profesional, que sepan enseñar aquello en lo que son expertos y finalmente que todo eso se articule en una relación de respeto y cordialidad al interior de las aulas y fuera de ellas.

Asimismo, los jóvenes de alto rendimiento al igual que otros estudiantes universitarios demandan maestros que hagan clases dinámicas e interesantes, y se observa como realizan un trabajo fuerte de subjetivación cuando diferencian entre el buen profesor que les asignó una calificación baja, pero con el que aprendieron mucho y aquel profesor que no exige y no enseña y pone buenas calificaciones, al parecer la mayoría prefiere al del primer tipo. Brenda lo señala así: *Los exigentes, aunque saques malas calificaciones pues sí aprendes*, Luis también coincide en su apreciación en este sentido al hablar de este tema: *los mejores profesores que he tenido me han puesto 8, me han puesto 9 y no me importa porque he aprendido.*

De esta forma, los profesores abonan de una forma o de otra a la forma en como los estudiantes configuran su experiencia como jóvenes con alto rendimiento. Parte del compromiso que

los entrevistados manifiestan con su formación está estrechamente relacionada con el hecho de que son identificados por sus maestros como jóvenes capaces de hacer y dar más de lo que da el promedio de sus compañeros. Inclusive hay profesores que han sido la vía para que los alumnos se incorporen al campo laboral y con ello adquieran mayor experiencia. Brenda comentó al respecto: *Tengo un profesor que sí me dijo lo que necesites, si necesitas ir a una obra, este o quieres preguntarme alguna cosa, o si quieres trabajar de una vez.*

De hecho, Eric empezó a trabajar debido a que uno de sus profesores identificó que tenía buenos proyectos. El hecho de trabajar al lado de su profesor le da ciertas ventajas que no tendría en otro trabajo, ya que el estudiante dice que cuando tiene alguna entrega en la escuela o está saturado de actividades, le comenta a su jefe (su profesor) que no irá al despacho y él entiende, porque sabe cómo es la dinámica de trabajo en la Facultad ya que imparte clases ahí y es muy empático con sus estudiantes.

En un plano distinto se encuentra la otra cara de la moneda; a decir de los estudiantes, los profesores contribuyen en gran medida a la configuración de su experiencia estudiantil, porque también han tenido desencuentros y dificultades con algunos de ellos, sus actitudes o su conducta también se convierten en modelo de los profesionales que no les gustaría ser; y es en momentos de crisis donde verdaderamente los estudiantes son conscientes de que la relación profesor-estudiante está marcada por una forma institucionalizada de dominación y subordinación y que la autoridad está de parte de profesor (Coulon, 1995).

De hecho, entre las experiencias más desagradables que han tenido los estudiantes entrevistados, son las que tienen que ver con los profesores, ya sea por una calificación que se considera injusta, porque sienten que los maltratan o porque a decir de ellos, no se interesan en su formación; ya que los juicios que emiten los profesores respecto al desempeño o el trabajo de los estudiantes pueden llegar a generar baja autoestima en ellos y engendrar la creencia de que efectivamente no se es bueno o capaz de realizar las tareas demandadas. Sus historias varían, pero coinciden en el efecto negativo de ese desencuentro con un profesor o profesora.

Generar un buen clima de aprendizaje es fundamental, cuando no es así los estudiantes lo resienten, desde su perspectiva teórica Bourdieu abordó el tema de la *violencia simbólica* que pueden ejercer los profesores hacia los estudiantes y sus efectos cuando expresaba que los maestros:

“deberían saber y comprender que tienen poder diabólico de dominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma 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” (Bourdieu, 1998: 161). Así narró Mirna su desencuentro con una profesora durante una revisión de proyecto:

*Nos dijo que éramos unas flojas, unas lentas que parecía que nos agarrábamos de la mano para trabajar, nos siguió regañando y lo peor es que... si te acostumbras a que te estén diciendo algo mal de tu proyecto y los demás escuchan y dices bueno..., pero luego se empezó a volver súper personal, decía: yo no les veo madera de arquitectas, o sea delante de toda la gente diciéndonos eso, yo no les veo madera de arquitectas y les voy a decir algo, así como para rematar, si algún día ustedes llegan a conseguir un trabajo en el futuro es porque se metieron con su jefe, es la única manera que van a poder conseguir un trabajo porque arquitectas, buenas arquitectas nunca van a poder ser. Entonces claro como que... ahíhí y claro eran así como planos, entonces nos los cierra y ya, así como que váyanse. Entonces claro que yo, o sea yo, soy una persona súper sentimental, en cuanto me di la vuelta yo ya estaba llorando, o sea me di la vuelta agarré mis cosas y me fui llorando y todo el salón nos vio llorar, todo el salón vio que nos había dicho eso... Si son cosas como que te desilusionan porque claro que a pesar de que en ese semestre saqué 9.7, pues me sentí, así como que... me saqué 9.7, pero esa arquitecta me dijo que no tengo madera de arquitecta, que nunca voy a ser buena como arquitecta; porque, aunque tengas muy claro o muy firme o el objetivo de lo que tú quieres, pues la verdad eso sí te desilusiona porque la verdad yo nunca había tenido un profé que me tratara así y menos que me dijera eso.*

Por su parte Mónica vivió una situación parecida, debido a diferencias con una profesora pasó un semestre difícil; de hecho, durante su entrevista señaló que se había cambiado varias veces de taller y cuando se le preguntó ¿por qué lo había hecho?, contestó que fue debido a que tuvo dificultades con algunos docentes; a ella no le agrada que sus profesores sean cerrados, que no tengan apertura al diálogo y que no acepten nuevas propuestas de trabajo en una carrera como arquitectura, donde lo que debe valorarse es la creatividad y la innovación en los proyectos que se presentan. Mónica se define a sí misma como alguien que pelea por sus ideas si considera que tiene la razón; sin embargo, es consciente de que los profesores, al final, son los que deciden. Tuvo una profesora que inclusive le recomendó estudiar veterinaria porque su trabajo era malo, así narró cómo le afectó: *Yo en ese momento estaba pasando por un momento difícil en mi casa, entonces me fui para bajo, fue horrible yo sentí que no iba a rescatar el semestre, ya lo estaba botando (sic), sí me pegó muy, muy duro que me dijera eso.* A raíz de esa experiencia ella se dio cuenta de que necesita estar bien en todos los planos de su vida, porque si algo va mal en su familia, o en sus relaciones personales se bloquea y enfrenta problemas de concentración en la escuela.

Como sostiene (Perrenoud, 2006) son los profesores los que elaboran un tejido cerrado de nociones, esquemas, informaciones, métodos, códigos y reglas que trataran de inculcar y los estudiantes tienen que disfrutarlos o padecerlos, porque su margen de negociación es limitado, entonces su experiencia como estudiantes oscila entre la tensión y la subordinación, como lo señala Arturo cuando afirma que ha tenido algunos profesores *“muy soberbios y no te dejan a tí proponer nada, es lo que ellos quieren”*, experiencia en la coincide con Eric cuando éste señala: *Con los profesores de tercero y cuarto el ambiente era muy hostil, siempre había alguien gritandó[...]. Si limitaba que tú pudieras como desarrollar la parte creativa que decían que es lo más importante desarrollar en esos semestres.*

Emma por su parte relató cómo su quinto semestre estaba siendo difícil para ella, ya que se cambió de taller para dedicar tiempo a algunas actividades que contribuyeran a enriquecer su formación, pero sobre todo para dedicarse a encontrar el vínculo entre la arquitectura y el desarrollo sustentable a través de otras experiencias de aprendizaje, su caso llama la atención porque da cuenta, por un lado, de la iniciativa que deben tener los estudiantes en su proceso formativo para buscar aquello que les interesa si la escuela no lo ofrece, pero al mismo tiempo deja ver lo difícil que es no dejarse afectar por la dinámica de trabajo que tienen sus profesores de taller. Así lo expresó:

*En serio los maestros no se organizan eso me molesta mucho, en serio como que la falta de profesionalismo, o sea porque entiendo que a estas alturas fuera de lo que ellos pongan pues tú tienes que buscar también por tí mismo, pero la verdad es que no puedo evitar que me moleste eso y que me desconcentre, que me saque de mí ritmo de trabajo, como que me desmotiva, creo que fue una mala elección, buscaba bajar un poco la exigencia, pero no tanto como de perder el tiempo.*

Aunque frecuentemente se dice que los profesores son facilitadores del aprendizaje y que el alumno debe tener el papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es un hecho que en el terreno de la práctica, la responsabilidad de conducir la formación de los estudiantes sigue recayendo en los docentes; por lo tanto, lo que éstos hagan o dejen de hacer, afecta directamente la forma como los estudiantes se sienten a diario en la escuela, ya sea emocionados, motivados, retados, aburridos, interesados o apáticos, porque finalmente la relación se caracteriza por la dominación del profesor y la subordinación de alumno (Coulon, 1997). Uno de los estudiantes señaló cómo al inicio de la carrera consideró abandonar la carrera por el tipo de profesores con los que se había encontrado, así lo expresó Luis: *En el primer semestre tuve profesores muy deficientes, yo sí pensé en abandonar la carrera por los profesores, porque te digo yo entré con otra concepción*

*de la carrera y dije bueno pues chance y son buenos los profesores, pero veo a los profesores y no.*

Luis eligió arquitectura pensando que era similar a ingeniería civil donde lo fundamental es la construcción, se trabaja con matemáticas y cálculo de estructuras de forma ardua; al llegar encuentra que en su taller el enfoque de sus profesores se centra en la importancia del diseño, la creación de espacios que provoquen emociones y se resalte el sentido estético de la obra arquitectónica, lo cual lo decepcionó, por ello su primera acción fue cambiarse a un taller en donde le ofrecieran el enfoque funcional que estaba buscando. En su caso coincide en lo que señala Blanco:

De tal modo que para los estudiantes que no logran ver sentido al trabajo escolar, su única posibilidad de encontrar alguna satisfacción en lo que hacen está en que haya una profesora o un profesor con quien establezcan una relación de confianza, de autoridad, alguien de quien se fíen (Blanco, 2016, 16).

Es un hecho que cada profesor tiene su estilo, algunos son más cercanos a los estudiantes y otros mantienen la distancia y basan su relación en la autoridad ligada a su rol. En este sentido Dubet y Martucelli (1998) han señalado que los profesores tienen un *estatus* frente a los otros, un *lugar atribuido*, por ello se les plantean múltiples demandas, porque se asume que están capacitados para hacer ciertas cosas y los estudiantes cifran en ellos sus esperanzas para despertar la motivación que por sí mismos deberían tener hacia el estudio, o por el contrario hacerlos responsables de los sentimientos de apatía hacia sus formas de enseñanza.

No obstante, los profesores se apropian de diferentes formas de su oficio, cada quien realiza su trabajo según lo considere mejor para los objetivos que persigue y en ello estriban las diferentes formas en como contribuyen a la formación de los estudiantes. Éstos a lo largo de tres años de estancia en la Facultad han encontrado todo tipo de profesores y la elección de uno u otro maestro, a decir de los estudiantes, corresponde en la mayoría de los casos a la búsqueda de una relación de respeto, cordialidad y camaradería, pero sobre todo que el profesor sea portador de experiencias y conocimientos que esté dispuesto a compartir.

En este sentido no se trata de un tema sencillo, los relatos de los estudiantes ponen al descubierto que si bien todos están tipificados como de alto rendimiento no valoran de forma homogénea a sus profesores ni exigen lo mismo de ellos, aunque hay una tendencia, en sí tienen sus

propios criterios para elegirlos y, padecerlos si se equivocan o disfrutarlos si aciertan, ahí es donde ponen en juego sus estrategias, pero ese tema se analiza de forma puntual en otro capítulo.

En suma, las relaciones con los profesores y las formas como éstos desempeñan su trabajo, constituye para los estudiantes de ARA uno de sus principales temas de reflexión y no podría ser de otra forma ya que pasan con ellos el 90% del tiempo que están en la escuela, tener un buen maestro hace que madrugar cada día para ir a clase valga la pena o por el contrario; un docente autoritario, poco comprometido, impuntual y sin pasión por lo que hace, limita su contribución para el desarrollo de experiencias de formación enriquecedoras; ya que incluso para los estudiantes que asumen la parte de responsabilidad que les corresponde en su formación, otorgan un papel central al docente.

### **De los compañeros de los primeros días a los amigos de toda la vida**

El ingreso a la universidad ha sido caracterizado por algunos investigadores del tema (de Garay, 2001; de Garay y Serrano, 2007; Ramírez, 2010; Silva y Rodríguez, 2012) como un tiempo crítico y ubican el primer año como la etapa en la que se define la permanencia o el abandono. Uno de los elementos que más influye en la configuración de las experiencias estudiantiles es la interacción con los pares; sentirse identificado, acompañado o comprendido con respecto al proceso de cambio que se vive es fundamental para los estudiantes noveles.

De esta forma el primer día de clases en la universidad los estudiantes miran en todas direcciones, buscan caras conocidas, alguien con quien hablar, preguntan cualquier cosa, por obvia que parezca, para así romper el hielo y empezar a *llevarse con alguien*, que también es nuevo pero que posiblemente conoce más la institución y su funcionamiento, en el caso de arquitectura, este conocimiento previo tal vez lo tienen estudiantes que provienen del CCH o de alguna prepa de la UNAM. Como señala Ramírez (2010, p. 163) “El grupo-aúlico constituye la frontera simbólica en la que se desenvuelven las principales relaciones entre pares”. Por consiguiente, será común que las primeras interacciones de los estudiantes sean con los compañeros del salón, los que se sientan a lado o aquellos que provienen de la misma escuela.

En este orden de ideas, los relatos de los estudiantes sobre su primer día de clases y el establecimiento de sus contactos iniciales con otros compañeros son reveladores en cuanto al papel



que ellos asignan a los pares y amigos en el nivel de educación superior. Sus encuentros son variados y tuvieron lugar por distintas motivaciones, así lo mostraron sus respuestas cuando se les preguntó ¿Cómo fue tu primer día de clases, con quiénes te empezaste a juntar al llegar a la universidad? Así lo narró uno de los jóvenes:

*Pues me sentía entusiasmado, curioso ante algo nuevo y desconocido, llegué un poco tarde, no recuerdo por qué, seguramente por el tráfico y complicaciones del primer día; no fue tarde exactamente, serían como 3-5 minutos...llegué directo a mi taller, al salón esperando ver caras nuevas tanto de profesores como alumnos, ya estaba lleno, le hablé a una amiga de la prepa que estaba ahí. Armando*

Leticia y Carlos también manifestaron que ese primer día de clases les causaba ansiedad, emoción y nerviosismo, pero la misma dinámica con la que se desarrollaron las clases los llevó a interactuar con sus nuevos compañeros y hablarle a los que tenían más cerca, pero cuando se encontraron ahí con amigos de la preparatoria todo cambió. La incertidumbre que acompaña a los estudiantes en su primer día de clases es común, ya que experimentan una mezcla de sentimientos que se desencadenan al conseguir una meta deseada por mucho tiempo, se sienten emocionados, pero también inseguros sobre lo que les espera.

*Pues llegué temprano, primera clase a las 7, entro al taller 6:30 y encuentro a una amiga de prepa platicamos y todo iban bien, me sentía nerviosa... a los otros les hablé ya hasta dentro del salón con la dinámica de las clases...muchos íbamos de prepa 6. Fernanda*

El relato da cuenta de cómo la familiaridad con un elemento del ambiente también fortalece los acercamientos entre los estudiantes, provenir de la misma escuela es una experiencia que se comparte, por lo tanto, fomenta la amistad entre los novatos que ya tienen algo en común y de los cual pueden hablar sin problemas. Sin embargo, no es raro que al llegar los estudiantes solo se miren unos a otros y nadie haga el intento de crear un ambiente más relajado que brinde la confianza para hablar, uno de los estudiantes comenta en este sentido:

*Pues me acuerdo que algunos al principio no nos hablábamos, éramos poquitos, recuerdo que al primero que le hablé fue cuando nos pusieron a hacer ejercicios en pareja y así y pues me tocó con él y desde ahí hubo buena amistad y fue lo bueno, desde ahí nos llevamos bien y a estar juntos todo el tiempo en el salón y ya. Angel*

También el hecho de compartir una tarea, un trabajo en equipo o algún material propicia el surgimiento de los primeros vínculos entre los estudiantes y en muchos casos se constituyen como el inicio de una amistad que durará toda la carrera. Sin embargo, no todos los estudiantes interactúan

fácilmente, a algunos les cuesta identificarse, sentirse parte de un grupo o encontrar compañeros con los que tengan alguna afinidad, eso influye en su forma de estar y sentirse en la universidad, así lo muestran dos jóvenes que han tenido algunas dificultades para encontrar amigos durante los tres años que llevaban en la carrera, Emma comentó lo siguiente en este sentido:

*La verdad sí se me ha hecho difícil encontrar personas con las que enserio haya como no sé... desde la prepa no siento que haya encontrado amigos así y por ejemplo, el otro día hablé con dos chicas que me platicaban que ellas son de la misma prepa, entraron aquí y siguen juntas y eso es muy padre porque, o sea tienen como que la mismas...supongo la misma dinámica de trabajo y se apoyan, porque la carrera es pesada pero siento que con compañía es como más ligera, entonces yo siento que es como medio desmotivante estar con esto solo.*

De igual forma otra de sus compañeras refiere la dificultad que tuvo al inicio para conocer compañeros y hacer amigos:

*Sí, bueno al principio como que sufrí mucho en ese aspecto porque no era que fuera una antisocial, sino que es que le hablaba a una persona y no me caía tan bien, le hablaba a otra y no me caía bien, y yo, así como que ¡ahhh nunca voy a tener amigos!!!, y al final de primer semestre he... me hice amiga de un niño y una niña, nos hicimos súper amigos, todavía somos amigos, ya con el tiempo he conocido más a las personas y la verdad sí he hecho buenas amistades aquí. Mirna*

En su relato la entrevistada dice *sufrí mucho en ese aspecto* y esa frase muestra que algunos estudiantes necesitan establecer interacciones con sus compañeros, ser parte del grupo, tener con quien platicar en los tiempos muertos, ir juntos a la cafetería o simplemente estar acompañado.

Por otro lado, hay estudiantes que tienen pocos amigos no porque sean introvertidos o porque les cueste tener afinidad con otros pares, sino que su dinámica cotidiana implica combinar responsabilidades laborales con sus estudios lo cual les impide disponer tiempo para relacionarse, incluso conservan amigos de niveles anteriores debido a que en la universidad no han logrado establecer ese vínculo que requiere dedicar tiempo y espacios para relacionarse, por ejemplo, Arturo señaló: *Unos los conocí en la prepa y otros en la secundaria y aun conservamos el contacto, nuestra amistad, en este taller no tengo amigos porque como cuando terminan las clases de volada me voy.*

Combinar los estudios con el trabajo modifica la dinámica de los estudiantes, su vida de estudiantes cambia, ya que tienen menos tiempo para interactuar con sus pares después de clases y compartir cosas, esto impacta en la forma en cómo viven la universidad y como transitan por ella. Al

final del día los estudiantes terminan interactuando con quien tienen más cerca o quien conocen de la escuela anterior, con quien les toca formar un equipo o realizar una tarea determinada.

Los elementos de identificación y diferenciación entre los estudiantes son los que llevan a que se formen o no determinados grupos, por lo tanto, cuando se les pregunta a los estudiantes qué es lo que buscan en una persona para poder establecer una amistad señalan varios elementos que van más allá del hecho de juntarse simplemente porque estudian la misma carrera. Entonces qué papel juegan los pares en el tránsito por la universidad, qué peso tienen en las decisiones que toman los estudiantes y los recorridos que eligen. Una de las jóvenes señala que a su mejor amiga la conoce desde la preparatoria, como estudian la misma carrera, en el mismo taller continúan su amistad y eso hace que su forma de trabajo sea más fácil, ya que cada una sabe lo que tiene que hacer y comparten el gusto y dedicación por la escuela.

*Si Alejandra es mi mejor amiga, nos conocemos desde tercer semestre de la prepa que la conocí, sí y es que bueno... somos inseparables, todas las clases las tomamos juntas, los trabajos en equipo los hacemos juntas, porque es que ella es muy parecida a mí en cuestión de la escuela, como yo sé que si hago algo en equipo ella no va a fallar, a veces ni le tengo que decir Ale has esto o aquello, ya cada quien sabe qué hacer. Leticia*

Su caso es peculiar, ya que esta entrevistada fue la que eligió arquitectura por casualidad, pero sobre todo por la influencia que su amiga Alejandra ejerció en ella; así se comprende que su amistad sea central en la forma en cómo ha llevado la carrera, tomar decisiones juntas, llevar las mismas clases, estar en el mismo taller, hacer equipo para los proyectos, entre otras, son cosas que comparten. Al parecer el momento en el que tendrán que separarse será cuando Alejandra se vaya por un año al extranjero con motivo del programa de movilidad internacional de la UNAM para licenciatura, situación ante la cual la entrevistada ya tomó una decisión, dice que cuando su amiga se vaya por el intercambio ella se cambiará de taller, a uno donde están otros de sus amigos, después de varios meses hubo la oportunidad de conversar con ella y efectivamente ya se había cambiado.

Otra de las entrevistadas señala como sus amigos la apoyaron para salir de una situación difícil que se originó del hecho de haber quedado en el turno de la tarde, lo cual fue inicialmente desastroso para ella, a la primera oportunidad que tuvo se cambió al turno de la mañana junto con otro amigo que finalmente desertó de la carrera porque tuvo problemas para adaptarse al nuevo taller, así narró esta etapa: *Estaba muy decepcionada, me quería cambiar de nuevo a la tarde, yo decía ahora ya no voy a trabajar, ya no quiero nada y así, ya en cuarto*

*caí con un buen equipo y que son bastante buenos, somos amigos, salimos, hacemos trabajos, la fiesta lalala. Brenda*

En su caso el apoyo de sus amigos fue crucial en la etapa de transición y posterior búsqueda de la mejor opción de formación al interior de la facultad, ella comentó también que cuando estuvo buscando su cambio de taller a la mañana sus amigos tuvieron mucho que ver y la ayudaron a hacer menos difícil dicha etapa. Sin embargo, el amigo con el que gestionó su cambio a la mañana la abandonó en el momento menos indicado y eso tuvo repercusiones en su estado de ánimo y motivación por la carrera. Más adelante en su relato nuevamente otorga un papel relevante a sus amigos al comentar cómo se siente en la escuela a partir de haber generado vínculos fuertes de amistad:

*En lo social los amigos que he hecho, ayer me di cuenta también que o sea en definitiva sí ya son ya como para toda la vida, o sea técnicamente llevo un año conociéndolos, al grupito este, y o sea los quiero, así como si fueran mis amigos de toda la vida, creo que esa es de las más bonitas, los amigos que he hecho. Brenda*

En esta misma línea Diana también refiere el papel que juegan sus amigos en su vida escolar, sobre todo en su dinámica de fin de semana que es cuando no está en la escuela, así lo relató: *Los fines de semana usualmente hago tarea, pero como la hago con mis amigos luego estamos comiendo, echando relajo, entonces es como muy ameno.* Ella dice *es muy ameno* para señalar que aun cuando se trata de labores escolares el hecho de hacerlas en compañía de sus amigos le aportan una dinámica distinta y en consecuencia se torna una actividad agradable, nuevamente los amigos están ahí para apoyar, para hacer más llevadera la carga de trabajo. De igual forma otra joven dio cuenta de cómo sus amigos tienen un rol importante en su tránsito por la universidad, sobre todo cuando dichos amigos tienen experiencia en cuestiones académicas, como lo señaló Mónica:

*El proyecto que estamos haciendo este semestre es en parejas y pues como uno de mis amigos más cercanos está aquí hemos hecho buen equipo, nos hemos sabido entender muy bien porque él ya venía del Reyna del semestre anterior, entonces ya traía como el ritmo y la idea de lo que aquí en el Reyna les gusta y sí me ha apoyado mucho, la verdad hemos coincidido bastante en lo que queremos entonces eso ha sido fácil.*

Ella es la estudiante que se ha cambiado varias veces de taller, por lo tanto cada cambio ha significado empezar de nuevo en el aprendizaje de las reglas del taller, en la identificación de los pares y su forma de trabajo para saber con quién puede juntarse a trabajar, en el conocimiento del estilo de los profesores, entre otras; en este caso uno de sus amigos la apoyó mucho en la adaptación

al nuevo taller, ya que él, al estar familiarizado con el trabajo que ahí se realiza y con los estándares de exigencia del mismo se constituye como un puente para hacer menos drástico el tránsito de la estudiante.

Por otro lado, los pares, los compañeros o los amigos no solo apoyan en cuestiones escolares como trabajos, tareas, asesoría para trámites administrativos, etc., también juegan un rol relevante en el tema de la integración social a la universidad, pasar tiempo juntos, charlar después de clases, asistir a eventos en grupo, compartir intereses y gustos por diversas cosas. Así los amigos son las figuras centrales con las que se está en la escuela, después de los profesores, ellos concentran las interacciones entre los estudiantes. Ya sea en los pequeños recesos durante clases, en tiempos de descanso entre una y otra sesión, al iniciar o finalizar la clase, los amigos siempre están ahí; en este sentido los espacios de la Facultad de Arquitectura son apreciados por los estudiantes precisamente por la convivencia que se genera en ellos. Así lo señaló Mónica:

*El ambiente aquí es padrísimo, a mí me gusta muchísimo, con mis amigos nos reunimos y siempre estamos hablando de arquitectura y esas cosas, ese ambiente a mí me gusta muchísimo... Tomo clases, salgo y por lo general me quedo a platicar con mis amigos una media hora o una hora incluso.*

Carlos por su parte señaló que independiente de lo que se trate o a donde vayan, estando en la escuela la idea es andar en bola, juntos, pasando el rato, pero en pequeños grupitos con los que se identifica y con los que comparte, en sus narraciones revela la importancia que tiene para algunos estudiantes poder generar una identidad a modo de identificación con los pares, establecer vínculos que con el tiempo sean más fuertes y permitan compartir intereses, gustos, dudas, construir historias, el recorrido resulta más llevadero si se hace en compañía, así comentó:

*Cuando entré los dos primeros años o el año y medio no había encontrado y me sentía como un poco incómodo porque yo veía que muchos jalaban con todos y en los primeros semestres yo, así como que no tengo con quién, no me sentía parte de... no tenía con quien jalar, una banda, yo veía que muchos, muchos andaban como en bolitas y yo decía yo como por qué no, no tenía con quien compartir intereses, porque lo que compartes son intereses.*

Una de las estudiantes señala que la amistad con sus amigas actuales surgió por diferentes motivos y comparte diferentes cosas con ellas, con su primera amiga la une el hecho de ser foráneas, compartir ese tipo de experiencia en la universidad le proporciona más confianza ya que alguien más pasa por su situación y entonces puede entenderla; por otra parte, con la segunda disfrutan el gusto

por la lectura, hablan de sus autores y temas relacionadas con la literatura y los vínculos que tienen se fortalecen al cursar la misma carrera. En sus palabras:

*Lo que más tenemos en común con la más cercana, en primer lugar es que somos foráneas por eso es como: ¡ay tu tampoco eres de aquí?, ¿vienes de fuera?, ¿por dónde rentas? y ya como que nos unimos, después de eso también hice una amiga que le gusta mucho leer, entonces también disfrutamos hablar de libros, o sea nos prestamos libros, hablamos de autores, así cosas de ese tipo, como que los gustos que tenemos en común y como que estudiamos lo mismo, podemos tener los mismos temas de conversación y ya como que todo eso. Mariana*

Sin embargo, no toda la vida también ocurre fuera de la escuela y los lazos y vínculos que establecen los estudiantes sobrepasan los muros de la institución, es en este sentido que muchas de las cosas que hacen los jóvenes en sus tiempos libres, en fines de semana o incluso en vacaciones se realizan con los amigos de la facultad. Mónica comentó en este sentido:

*Pues a verdad es que con toda sinceridad lo que hacemos es salir de fiesta o irnos a la casa de alguien a tomar a convivir a pasar el rato. Yo creo que antes, las primeras veces era casi, casi jueves, viernes y hasta sábado era como de vamos a casa de alguien y ahí estamos, ahora algunas veces es como de algún miércoles, un jueves o un viernes es como de cajón estar haciendo algo.*

El caso de esta joven llama la atención porque inicialmente le impactó de forma significativa el ambiente que encontró en la UNAM, el vestuario, el vocabulario, la segregación, ya que provenía de una escuela privada y había señalado que esos fueron algunos de los elementos que más le cambiaron al llegar a la universidad, años más tarde reflexiona cómo se adaptó al ambiente social y cómo ha fortalecido lazos de amistad con compañeros que inicialmente le parecían raros. Mientras que otra de sus compañeras relató como una de las amigas que conoció en un cambio de taller, es ahora su mejor amiga su relación ha sobre pasado la escuela.

*Una de mis mejores amigas la conocí el año pasado y me fui a viajar con ella, el año pasado nos fuimos a Nueva York, fuimos a conocer la gran ciudad, a ella la conocí en un cambio de taller, ella era nueva también y así, la verdad tiendo a ser como amigable, pero amigos muy cercanos, cercanos, tengo como 4, mitad y mitad, una sí es muy ñoña como yo y otra más tranquila, de hecho, una de ellas es con la que me fui a NY, la de rastas, somos del mismo equipo de trabajo. Karla*

Los intereses y gustos que se comparten con los amigos fortalecen los vínculos y con ellos realizan actividades que implican cultivar el gusto por la carrera y aprender más en otros espacios como son el cine, museos, por mencionar algunos. Por lo tanto, los amigos juegan varios roles durante la estancia en la universidad y más allá de ella, traspasan sus muros para construir

experiencias que tienen como origen la amistad surgida en el salón de clases, en el taller, en la biblioteca, etc. y que contribuye a los procesos de subjetivación de los estudiantes, ya que con los amigos se habla de aquello que gusta o disgusta, se comparten planes, se buscan cambios de taller, se hacen viajes, se construye conocimiento, se trabaja en equipo, se discute y se toman caminos distintos también, se definen intereses y sobre todo se tiene una compañía para el viaje.

## Capítulo VI Figuras estudiantiles de alto rendimiento académico

El objetivo de este capítulo es analizar las articulaciones que, con más o menos éxito, los jóvenes llevan a cabo en la construcción de su experiencia estudiantil de ARA, de las tres dimensiones su experiencia 1) Integración; 2) proyecto, y 3) vocación, si bien las figuras se construyen a partir de ellas, la lógica que ha predominado para su configuración es la tercera, ya que es donde significan su condición de ARA, los sentidos que asignan a sus estudios y las estrategias que despliegan en su tránsito por la universidad.

Se habla de figuras estudiantiles a partir de las reflexiones de Guzmán (2017: 77) cuando señala “Me refiero a las figuras estudiantiles como esbozos o trazos de las condiciones personales, socioeconómicas y académicas de los estudiantes, los contextos en los que participan, sus vivencias y las experiencias que construyen. No se trata de perfiles definidos a partir de categorías establecidas, así como tampoco de una tipología o clasificación”. Con base en esto, el trabajo para construir las figuras aquí presentadas se concentró en recuperar algunos ejemplos de jóvenes de ARA desde sus procesos subjetivos de apropiación de dicha condición, sin que esto suponga que en dichas figuras se agota la diversidad de estudiantes tipificados institucionalmente de esta forma; por lo tanto, es altamente probable que en otras carreras, en otros contextos sociodemográficos y en otros tiempos, con base en criterios distintos los aquí utilizados surjan otras propuestas.

Con base en lo anterior y a través de los análisis realizados se encontró que cada uno de los jóvenes estudiantes se apropió su condición de ARA de forma distinta, en algunos casos se apegaron al *deber ser*, otros parecen haber hecho un ejercicio de distanciamiento de las nociones normativas oficiales al mismo tiempo que negocian con ellas sus sentidos y significados, ya que tienen claro que la institución es su marco de acción en donde viven restricciones y gozan de oportunidades, por tanto no pueden tomar sus decisiones en total libertad y sin considerar dicho marco.

También se descubrió que en todos los casos parece haber una identificación total con los valores que promueve la escuela en tanto institución de socialización secundaria, que forma al actor social para ocupar un rol en la sociedad a través del desempeño de alguna actividad productiva. Dicha



afinidad se gestó en la mayoría de los casos desde el seno familiar de diversas formas y ha evolucionado, eso ocurre porque los jóvenes universitarios viven el proceso subjetivo de ingreso a la condición de adulto y están desarrollando su individualización y autonomía, por lo tanto, ya van confiando por sí mismos su propia importancia y significación a la escuela y a sus resultados escolares (Dubet, 2005). En consecuencia, ya instalados en otra etapa de su vida, en la universidad se ven obligados a buscar y construir sus propios sentidos de los estudios y tienen que justificar ante sí mismos la importancia o no de conservar su condición de ARA.

En este sentido, se encontró que la forma en que significan su condición de jóvenes de ARA involucra formas de sentirse como estudiantes, estilos de vida estudiantil y formas de relacionarse con el saber, elementos que se tejen de diversas formas con las nociones institucionales de lo que es tener alto rendimiento. Desde esta perspectiva que asume un trabajo de construcción del actor social para conferir sentido a sus estudios, algunos de los entrevistados refieren a las calificaciones como algo inevitable y si tienen que hablar de ellas las acompañan de cierto contenido que da cuenta de sus formas de vivir dicha condición y de entenderla; sobre todo, algunos hacen manifiesta su preocupación cotidiana de que un número refleje algo, que sea congruente con su desempeño cualitativo en la práctica.

Así mismo, se observó que la mayoría de los jóvenes ha construido sus significados en medio de un conflicto y una tensión con respecto a lo que buscan en su formación profesional y lo que la universidad les ofrece como institución. En otras palabras, si bien se adhieren a la necesidad de respetar las reglas del juego, no todos están de acuerdo en que las calificaciones no son el reflejo puro del dominio teoría-práctica; no obstante, asumen como un hecho inevitable que el sistema disponga de un sistema socialmente aceptado y legítimo para acreditar lo que enseña y contar con un registro de cómo van avanzando los estudiantes en su formación, al respecto Fernanda mencionó: *siento que es un buen sistema de organización, o sea cómo vas a evaluar a tantas personas y pues es un requisito que se tiene que cumplir.*

En los relatos de los jóvenes universitarios igualmente se identificó que, aun cuando las calificaciones son criticadas también son las más buscadas, porque se constituyen como el medio para lograr ciertos fines; ya sea adquirir reconocimiento, conseguir becas, lograr las mejores elecciones de horarios, profesores y materias, etc. Así el ARA como expresión final de su trabajo

escolar, se configura como el elemento simbólico legítimo al rededor del cual se construyen diversas historias motivadas por distintos intereses.

En suma, cuando se les preguntó a los entrevistados ¿Qué ha significado para ellos ser estudiantes de alto rendimiento? desplegaron una serie de términos que denotan: sentimientos, acciones, relaciones con el saber y sobre todo estilos de vida estudiantil. La tabla ocho muestra algunos de los términos mayormente utilizados en sus relatos.

*Tabla 8 Términos utilizados en torno a la condición de estudiante de alto rendimiento académico*

<b>Sentimientos</b>	Presión Reconocimiento Orgullo Satisfacción Bien consigo mismo (a) Sacrificio
<b>Acciones</b>	Hacer las cosas por tu cuenta Tener actitud y disposición Dar lo mejor de ti Sacar todo tu potencial Aplicar lo que aprendes Dar más de lo que te piden Definir plan y lograrlo Hacer tarea en tiempos libres Esforzarse para mantenerse Lograr el objetivo Organizarte
<b>Relaciones con el saber</b>	Ir más allá de tu materia Buscar los temas que te gustan por placer no por obligación Si no te lo enseñan buscarlo por ti mismo Que tus trabajos tengan contenido, reflexión y análisis Elegir materias y profesores que no sean complicados
<b>Una forma de ser</b>	Ser más responsable Ser más centrado Ser dedicado Ser constante Ser organizado Ser enserio estudiante Ser enfocado

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de las entrevistas.

De la tabla ocho se infieren figuras estudiantiles, en otras palabras, significar la condición de ARA como una presión o un esfuerzo constante habla de jóvenes estudiantes que no necesariamente han disfrutado de lo que han tenido que hacer para conseguir el promedio que los ha llevado a ser

clasificados tal, esto independientemente de los motivos que los impulsan. En contraste quien lo significa como una actitud de vida en la que se establece una relación placentera con el saber, vive de otra forma su condición podría decirse que la disfruta, aunque tampoco se está exento de experimentar sentimientos de frustración, tensión o presión cuando los tiempos de entrega los rebasan o en los casos que sus sacrificios no son directamente proporcionales a los resultados obtenidos.

Dubet (2010) realizó una clasificación de experiencias estudiantiles de jóvenes estudiantes franceses, identificó ocho tipos de acuerdo con los tres registros: Integración, proyecto y vocación y la presencia fuerte o débil de éstos en cada estudiante; pero en términos empíricos no resulta del todo útil y pertinente para esta investigación debido a que, al tratarse de jóvenes de ARA, todos están involucrados y comprometidos con sus estudios en alguna medida y ninguno desertó de la carrera, hecho que sí se presentó en la investigación de autor.

No obstante, su propuesta ayudó a pensar en la configuración de cuatro figuras empíricas (*Estudiantes cumplidos, esforzados, estratégicos y apasionados*) vista a partir de la articulación, que cada joven lleva a cabo de forma más o menos exitosa, de los tres elementos que dan cuenta de su experiencia estudiantil: 1) La relación que establecen con los estudios, 2) La existencia o no de un proyecto profesional y 3) Su integración al sistema académico y social de la universidad. De tal forma estas figuras representan diferentes estilos de vida estudiantil y la denominación que recibió cada una, obedeció a la forma en que subjetivamente significan la condición de ARA.

### **Estudiantes cumplidos**

La figura cinco representa a grandes rasgos el trabajo de articulación, de los estudiantes cumplidos, de los tres registros de la experiencia estudiantil; en ella se puede observar que la socialización primaria es la base del proceso de integración a la universidad, ya que los valores, hábitos y conductas fomentadas en su seno resultan compatibles con los de la escuela, por ello están integrados a la universidad, de esta forma despliegan estrategias prácticas que se articulan con la existencia de proyectos poco definidos, todo este trabajo es llevado a cabo a través de los procesos subjetivos que experimenta el joven estudiante al vivir y apropiarse de su condición de ARA fundamentalmente como cumplimiento de una obligación o un deber.

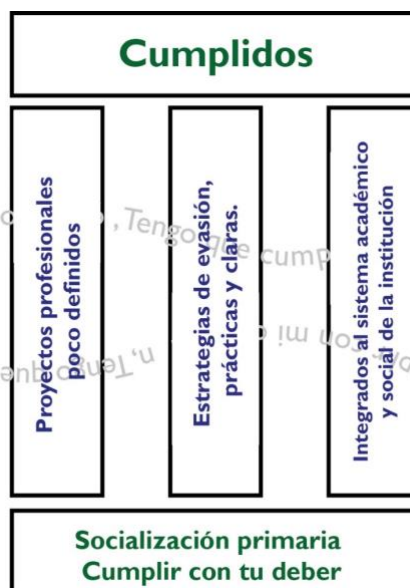


Ilustración 6 Elementos de la Experiencia estudiantil de los estudiantes cumplidos

Fuente: Elaboración propia.

Emma, Manuel, Ivonne, Ana, Leticia, Ángel y Silvia se ubicaron en la figura de los estudiantes que cumplen con su deber, en este grupo están todos, a excepción de Ana y Silvia, crecieron en familias con estilos de socialización directivo, ellos manejan nociones normativas, que no tienen o no muestran interés en debatir, hacen lo que les corresponde, creen que la escuela se hizo para aprender y para eso están ahí, es su obligación, su responsabilidad y como tal la asumen, Leticia así lo mencionó así: *Siempre he sido así, en la escuela esa es la clave, tu asiste, cumples con lo que te digan.*

Los estudiantes cumplidos si bien atraviesan periodos de presión y exceso de trabajo, el que se limiten a cumplir aquello que les demandan sus estudios, conlleva al hecho de no involucrarse más allá de lo necesario; podría decirse que son estudiantes que responden si se les pregunta, no discuten ni manifiestan desacuerdo con los profesores; por lo tanto, no generan conflictos en la relación pedagógica, se adaptan bien, pero son pasivos, no suelen tener iniciativa para proponer nuevas formas o contenidos de trabajo, en sí se muestran conformes. Inclusive afirman que en la escuela si haces lo que te corresponde las calificaciones salen solas, como lo señaló Ivonne:

*Es que las calificaciones para mí... siempre he dicho que mientras sea cumplida, cumplo con mis tareas, igual a veces tiendo a no esforzarme mucho porque llevo cansada entonces como que trato de cumplir con lo que más se pueda, aunque no tenga*

*un mayor esfuerzo en esas tareas, pero mientras sea constante viniendo a clases entregando tareas, la calificación salé sola.*

Los estudiantes que significan su condición de ARA como cumplimiento, se identifican con el paradigma normativo, es decir, “dada una situación se espera que cierto actor se comporte de una determinada manera, en función de lo que su estatus nos permite prever o presentir” (Coulon, 1997: 25) en su caso se percibe la exigencia de ajustarse a ciertas reglas que se han interiorizado o aprendido desde la socialización primaria, en sí cumplen con su sentido del deber por que asumen que es su responsabilidad; en este sentido Dubet y Martucceli (1998) sostienen en la lógica de la integración “Ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares...”

La responsabilidad y satisfacción del deber cumplido es un rasgo esencial de estos estudiantes, ya que algunos jóvenes manifestaron que cuando por algún motivo no realizan algo que debieron llevar a cabo, experimentan malestar al saber que era su responsabilidad hacerlo; lo que más llama la atención en su caso es que en la universidad no hay alguien detrás exigiéndoles que hagan las cosas, sino que ellos lo tienen interiorizado porque, a decir de ellos desde su infancia en casa les enseñaron cuál era su responsabilidad como lo señaló Ángel: *Desde chiquito me enseñaron a cumplir y todo, ya es como tu forma de ser.*

Los estudiantes cumplidos parecen creer y confiar en que como ha señalado Perrenoud (2006) se puede ser el primero trabajando razonablemente, sin “sacrificar su juventud”, ya que su tiempo libre, vacaciones y vida familiar aparentemente no se ven afectadas por los ritmos de trabajo intensos a que dicen estar sometidos. De hecho, durante sus entrevistas algunos de ellos no repararon en afirmar que en periodos vacacionales son ajenos a sus estudios porque consideran que estos solo una parte del todo que es su vida y cultivar otras dimensiones de su persona les parece imprescindible. Manuel dice que en vacaciones trata de descansar, tiene novia y sale mucho con ella; mientras que Ivonne señala que se la pasa con su familia, ve muchas películas y ayuda en los quehaceres domésticos, Silvia también convive con su familia y sale con su novio, Ángel y Leticia se desconectan de la arquitectura, en palabras de esta última:

*En vacaciones en verdad me desconecto de la arquitectura, literal no sé nada de arquitectura, ni libros, ni nada, me desconecto, me dedico a dormir, a trabajar con mis papás, ayudarles y ya, porque digo si son vacaciones me dedico a descansar.*

Desconectarse de la carrera o en sí de los estudios lleva implícito el hecho de que no tienen interés intelectual genuino en su profesión, ya que desconectarse no es solo una decisión, sino que en tanto que no hay influencia profunda de la arquitectura como un modo de ver y relacionarse con la vida, se asume que, a modo de un chip, el pensar o no en la carrera solo consiste en insertar o extraer dicho chip. En contraste quién se dice apasionado por la profesión todo lo ve a través de ella y aunque no necesariamente esté en la escuela, está pensando en hacer cosas relacionadas, por lo tanto, desenchufarse de ella no es posible. En este orden de ideas cuando los *estudiantes cumplidos* relatan su vida cotidiana, fácilmente se puede eliminar el cliché de que tener ARA implica ser extremadamente serio, llevar una vida monástica y verse privado de las relaciones interpersonales; por el contrario, en sus casos “Se puede imaginar a los primeros de la clase, felices, no desprovistos de humor, abiertos, deportivos o atraídos por el sexo opuesto” (Perrenoud, 2006: 154)

Por otro lado, las estrategias que tienen los *estudiantes cumplidos* son prácticas, claras y hasta cierto punto sencillas para ellos, ya que descansan en la movilización de un aprendizaje ajeño, cultivado en la socialización primaria; de esta forma la administración óptima de su tiempo y la organización son elementales, son disciplinados porque es un hábito que se aprendió en la infancia. En palabras de Leticia:

*Sé organizarme bien, creo que esa es la clave, saberse organizarse porque si tu organizas los tiempos de trabajo y eso no tienes por qué no cumplir, vas a cumplir y es lo mismo que hago con mi vida, digo de tales a tales a tales horas hago tarea, todas esas horas le voy a dar todo, todo, pero también tengo vida y creo que es más importante estar con mi familia, con las personas que quiero, a fin de cuentas la carrera va a ser secundaria, es una herramienta, entonces no, no, a ver trato de mediar eso, entonces es como organizarme bien, soy muy organizada.*

Ana por su parte, señala que no le gusta que el tiempo la corree, por ello es previsor, cuando sabe que tiene que hacer algo lo adelanta, ya que no es partidaria de desvelarse. En tanto que Ángel quien practica fútbol tres veces a la semana, organiza su tiempo entre sus dos actividades centrales, por la mañana la escuela, por la tarde deporte y por la noche atiende sus deberes escolares. Manuel además de estudiar realiza varias actividades adicionales, entre semana imparte clases de regularización a niños de primaria, juega fútbol los sábados en la tarde, por lo cual recibe un pago y los domingos trabaja de diez de la mañana a ocho de la noche en una tienda de dulces, entonces él utiliza todos los espacios libres que tiene entre actividad y actividad para hacer tareas, por lo cual tiende a desvelarse frecuentemente ya que para él es esencial cumplir con todo lo que le piden.

Ivonne práctica danza jazz y juega voleibol, a veces cuando se siente presionada por el trabajo escolar, no asiste a alguna de sus actividades pues asegura que lo más importante es su salud, mientras que Silvia invierte la mayoría de su tiempo en realizar tareas y el traslado a la facultad, en el que invierte cuatro horas diarias. Leticia, Ana, Ángel, Manuel, Emma, Ivonne y Silvia quienes significan su condición de ARA como resultado de una obligación que deben cumplir como estudiantes, explican que sus resultados escolares son una forma de responder al apoyo que les han brindado en su familia, prácticamente todos tienen un sentido instrumental de los estudios, planean trabajar en su profesión al concluir su carrera, aunque no lo tienen muy claro, entre ellos difieren en la solidez de su proyecto profesional.

Al respecto Ana afirmó que le gustaría trabajar en un despacho y en obra, ya que eso le llama mucho la atención, en este sentido tiene claro su proyecto profesional. Mientras tanto Manuel dice que siempre ha querido ser empresario y que como arquitecto ha recibido herramientas con las que considera que puede trabajar en una empresa constructora donde pueda liderar el trabajo y armar cosas, al parecer también tiene definido su proyecto profesional, pero experimenta reconversión profesional (Felouzis y Sembel, 1997; Dubet, 2005) al tratar de vincular sus gustos personales con las habilidades y conocimientos que va adquiriendo como futuro arquitecto.

Por su parte Ángel no sabe bien en qué área desea desempeñarse, pero segura que quiere ejercer, porque sabe que el campo laboral está difícil y su peor escenario sería no poder trabajar en lo que está estudiando. Emma tampoco está segura en qué área se desempeñará, piensa que tal vez podría especializarse en la arquitectura bioclimática y sustentable para hacer algo por el planeta. En eso coincide con Ivonne que lo piensa también en términos de sus ideales, así lo relató:

*Pues primero buscar algo que me genere experiencia, prácticas; ya después en cuanto lo laboral, estaría pensando en formar, no sé, un grupo, todavía no llevo así en concreto, pero sí, no trabajar como para una empresa, sino que yo misma generar con otro o mis compañeras u otras personas que conozca para generar nuestro propio trabajo, algo más independiente, porque más que nada siento que así vas a tratar de ser más congruente con tu forma de ser, con la conciencia, con el medio ambiente y no alguien que te esté limitando para construir un proyecto que no te gusta o que no te parece y que tengas que trabajar así con alguien.*

Ivonne fue la única que se planteó en el futuro un trabajo independiente y es probable que su perspectiva esté muy influida por el taller en el que ha cursado su formación, en donde se cultiva

la arquitectura con enfoque humanista y centrado en una crítica social muy marcada. De hecho, de los *estudiantes cumplidos*, solo ella respondió que no se sentía identificada como estudiante de ARA y esto lo atribuía principalmente a que no se esforzaba o no daba más que aquello que se le pedía porque valoraba más su bienestar físico y emocional.

El hecho de que los *estudiantes cumplidos* posean la certeza de que su formación actual se traducirá en un empleo, justifica sus preocupaciones sobre la utilidad y calidad de la enseñanza que reciben, pero eso no los hace sentir una preocupación por la definición de un proyecto profesional concreto. En este sentido, todos sin excepción manifestaron lo importante que es el hecho de que sus aprendizajes académicos se traduzcan en aplicaciones prácticas, por ello todos coinciden en sus percepciones en torno a que el éxito escolar se alimenta de dos fuentes; una es cumplir con sus obligaciones como estudiantes y la otra es el desarrollo de los conocimientos y habilidades que puedan aplicar en el campo laboral.

De los *estudiantes cumplidos* sólo Leticia expresó su deseo de continuar estudiando al concluir arquitectura, pero no se trata de un posgrado, sino una segunda carrera como Astrofísica y trabajar de medio tiempo en un despacho en el área de paisaje urbano o en lo administrativo, en ese sentido ella tiene más bien un proyecto escolar (Dubet, 2005) en el que se siente cómoda siendo estudiante disfrutando de la *moratoria social* que le permite su estatus estudiantil (Arango, 2008), mismo que choca con la necesidad de trabajar al egresar, ya que se dijo consciente de que sus padres no pueden mantenerla para siempre, por eso tiene que pensar en su independencia económica.

La dimensión donde se hace más evidente el cambio que han experimentado a lo largo de sus recorridos escolares como estudiantes de ARA, es en el sentido de sus estudios y la escuela, ya que todos sin excepción refieren de una forma esa evolución, en la que en los primeros años de la educación básica cumplían pero no entendían a ciencia cierta el motivo, mientras que en la actualidad como jóvenes universitarios el proyecto profesional es más evidente y está estrechamente relacionado con lo que se aprende en la escuela y con la certificación que esta brinda, los estudios así aparecen como una garantía ante el desempleo.

Bajo este orden de ideas Manuel señaló que antes la escuela para él era un mero trámite, pero ahora la ve como un espacio donde se está formando como persona y como profesional; Ana



por su parte comentó que tareas, trabajos, exámenes y levantarse temprano era lo que significaba para ella la escuela, además de que asistía porque se lo decían sus papás en cambio actualmente como universitaria asegura que está ahí porque le gusta, porque está aprendiendo algo que en el futuro será su trabajo.

De igual forma para Ángel la escuela también significaba hacer tareas, asistir, ir pasando de grado y cumplir, pero ya en la universidad afirma que lo ve diferente porque sabe que a eso se va a dedicar en el futuro entonces siente que tiene que entender lo que le enseñan y si no debe preguntar. Emma fue la única de este grupo que experimentó un cambio en sentido negativo, ya que expresó que para ella la escuela era un espacio para aprender y disfrutar el conocimiento, en cambio ahora la universidad y su carrera la refieren a espacios a los que no les encuentra sentido en donde se limita a cumplir a falta de esa pasión que antes regía su relación con los estudios.

En lo que respecta a las calificaciones y el promedio como los principales indicadores del ARA desde una concepción institucional, los *estudiantes cumplidos* las perciben como una oportunidad, un medio que abre puertas, el recurso que da acceso a becas, preferencia en la elección de horarios y profesores; esto aunado a la sensación de bienestar que les generan al saber que lo están haciendo bien en el cumplimiento de su deber. Por ello todos afirman que tienen que trabajar para conservarlas.

Además, para los estudiantes cumplidos el reconocimiento de los *otros significativos* profesores o sus compañeros es un medio de validación de su calidad de aprendices, esto significa que a pesar de que obtienen buenas notas en sus trabajos, tareas y proyectos, el logro no está completo si no son un referente para los demás de cómo deben o pueden hacerse las cosas. El profesor, es la primera figura de la que se espera esa afirmación, primero porque él asigna la calificación y segundo porque es quien posiciona al estudiante de ARA como una referencia para el resto de la clase. Los pares son otra figura que legitima el estatus, cuando acuden al estudiante para pedir ayuda o asesoría en algún tema que se les complica o incluso para preparar un examen.

En resumen, los *estudiantes cumplidos* han experimentado cambios a lo largo de sus recorridos escolares que se hacen más evidentes en el momento actual en su etapa como universitarios, es en donde gana presencia la negociación constante entre lo que para ellos significaba

la escuela, las calificaciones y su condición de ARA y la forma en como la viven actualmente como jóvenes universitarios. Algo que antes no se cuestionaba, que estaba dado, actualmente empieza a adquirir otros matices y en todos se observó la existencia de una especie de pacto entre su sentido de cumplimiento como hijos de familia cuyo rol es ser estudiantes y la obligación de construir sus propios sentidos de los estudios, en donde han identificado una finalidad instrumental, estudiar y obtener un título se constituyen como la vía para el ejercicio productivo en el campo laboral.

Una vez que se empieza a surgir en los estudiantes la sensación de que al final de la universidad habrá un cambio de roles de hijo de familia-estudiante a trabajador que tiene que ser independiente económicamente y autónomo en sus juicios y decisiones, la necesidad de adquirir conocimientos útiles se va configurando como elemento central de su relación con los estudios. Sin embargo, no se trata como afirma Dubet (2005) de un distanciamiento y crítica de su rol, más bien lo que se observa es el traslado de sentido del deber en un espacio y tiempo (la escuela y ser estudiante) a otro (el campo laboral y ser trabajador), esto se puede observar en el relato de Ivonne:

*Venir a la escuela y ser un buen estudiante es no sé, que en cierta parte te generes conciencia de que vienes a aprender y que en cierta parte esos conocimientos adquiridos van a servirte a tí y pues los vas a tener que aplicar porque en cierta parte estamos organizados en esta sociedad y es para trabajar ¿no? y pues también conlleva esto a tener ciertos valores o principios que te van a ayudar a ir por ese camino.*

Respecto de este fenómeno Langa (2006) lo aborda como la homologación entre las cualidades de buen trabajador y las del buen estudiante; en este caso funciona a la inversa, parece que los jóvenes asumen que si actualmente son buenos estudiantes en la escuela en el futuro su responsabilidad será ser buenos trabajadores como arquitectos para contribuir al desarrollo de la sociedad en la que viven. Con ciertas distancias los *estudiantes cumplidos*, pueden ser los *estudiantes modélicos* de Soler et al. (2009) quienes utilizan dicha tipificación para referirse a un conjunto de estudiantes que presenta el mayor nivel de compromiso académico y que responde a lo que la institución universitaria exige, por lo tanto tienen una buena integración y participan de sus fines y objetivos; de igual forma se identificarían con los estudiantes reconciliados de R. Séchet-Poisson (1993) citado en Dubet, (2005) porque están integrados a la cultura universitaria y a la sociabilidad estudiantil.

En tanto que, en su relación con el saber, de acuerdo con Sauvage (1994), citado en Dubet (2005), ellos serían los *estudiantes escolarizados*, ya que tienen conductas ritualistas y no todos perciben con claridad su futuro. En esta misma línea, desde una perspectiva de relación con el saber Ortega (2005) señala que los “mejores alumnos” son en general, los que cumplen con mayor exactitud con las exigencias, quienes tienden a ser más dóciles a los procesos cognitivos.

En términos de sus procesos de integración a la vida universitaria podría decirse que los estudiantes cumplidos, vágase la redundancia, se limitan a cumplir; por lo tanto, todo aquello que no les demanda la universidad como participar en la vida cultural, artística y deportiva de la institución, no forma parte de su vida cotidiana. En otras palabras, están en la facultad el tiempo que les exige su horario escolar y en horas muertas aprovechan para adelantar tareas o proyectos escolares; asimismo los lapsos de tiempo más reducidos, entre clase y clase, los emplean en pasar el rato con sus amigos más cercanos, comer algo y relajar el cuerpo para descansar de la posición que implica trabajar en los restiradores.

Por lo tanto, puede decirse que están integrados totalmente al sistema académico de la universidad (de Garay, 2004) y medianamente integrados al sistema social, en un análisis más a fondo Manuel podría tipificarse de acuerdo con el mismo autor y, atendiendo a sus prácticas académicas, como estudiante Modelo, ya que se caracteriza por una alta o muy alta participación en clase y una media o alta inversión de tiempo en el estudio. De acuerdo con la misma clasificación del autor, Ana, Leticia, Ángel, Silvia, Emma e Ivonne entrarían en la categoría de *estudiantes integrados* pero en el tipo de Inactivo-dedicado, cuya tendencia es a una baja o media participación activa en clase y por una media o alta inversión de tiempo en el estudio, en otras palabras, ellos manejan un perfil bajo durante la clase, pero la organización de su vida cotidiana fuera del horario escolar gira en torno a la efectividad en el uso del tiempo para cumplir con las tareas, proyectos y trabajos solicitados sin verse obligados a descuidar su vida personal-familiar.

Los *estudiantes cumplidos*, pasaron también por la fase de extrañeza (Coulon, 1995) en su ingreso a la universidad, pero lo vivieron de formas distintas. Ivonne fue la que más cambios experimentó, ya que fue su primer encuentro con la UNAM; sus dimensiones, su gente, sus dinámicas institucionales y el propio funcionamiento de la Facultad de Arquitectura la llevaron a descubrir un mundo que rebasó sus expectativas. Mientras que Ángel, Ana y Silvia al estar familiarizados con la

institución desde el bachillerato, vivieron procesos más enfocados al descubrimiento de la carrera. Por su parte Manuel, Emma y Leticia quienes eligieron arquitectura sin la seguridad en su elección, aunque ya tenían experiencia en la institución al ser egresados de ésta, enfrentaron procesos caracterizados por periodos de duda y cuestionamiento sobre la decisión tomada.

## Estudiantes esforzados

La figura seis representa a grandes rasgos el trabajo de articulación que llevan a cabo, los *estudiantes esforzados*, en ella se puede observar que de la socialización primaria recuperan la idea de que para conseguir aquello que se desea es necesario trabajar y hacer sacrificios. Sus estrategias son de inversión porque buscan más allá de lo que les ofrece la universidad para fortalecer sus conocimientos y habilidades, esto con miras al desarrollo de proyectos profesionales en donde el ejercicio de la arquitectura les permita cultivar otras actividades que realmente son su vocación. Ellos significan su condición de ARA como esfuerzo y sacrificio.

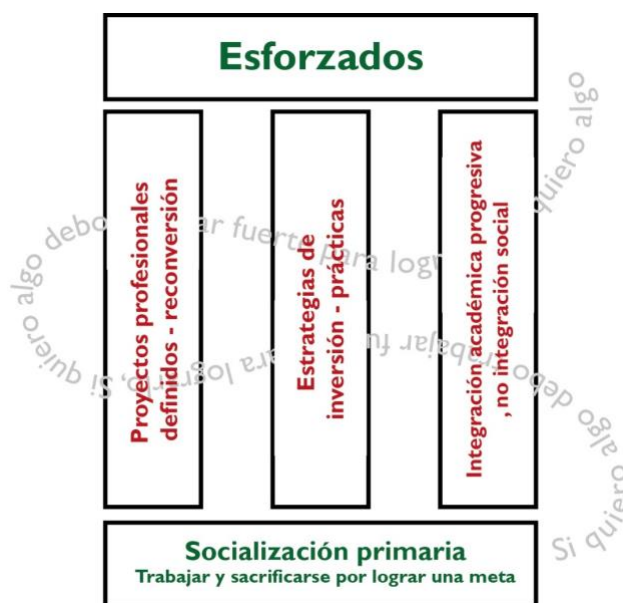


Ilustración 7 Elementos de la experiencia estudiantil de los estudiantes esforzados

Fuente: Elaboración propia

Los *estudiantes esforzados* al igual que sus compañeros cumplidos consideran que hacerlo bien en la escuela es su responsabilidad; sin embargo, dan cuenta de una vida cotidiana caracterizada por el sacrificio, el esfuerzo y la presión a que se ven sometidos constantemente; si tuviera que

pensarse en los opuestos podría decirse que éstos son los que sufren para conservar su condición de ARA, en contraste con los cumplidos que parece que no se dejan afectar.

Karla, Isabela, José y Carlos se ubicaron en esta figura, todos tienen una historia escolar como estudiantes de ARA desde el nivel básico, desde su infancia aprendieron que tener buenas notas en la escuela es cuestión de trabajo, sacrificio y esfuerzo. Los tres primeros vivieron una socialización primaria de estilo autónomo que equilibró la intervención de los padres con la libertad de los hijos para tomar sus propias decisiones. Mientras que Carlos fue educado en una familia que siguió una socialización directiva. En ellos se observó sobre todo la interiorización de una cultura del esfuerzo (Dubet y Martucelli, 1998), que está enlazada con un proyecto de vida general que rebasa el tiempo y el espacio de la propia universidad, aunque el recorrido no es fácil, saben que la constancia, el trabajo y la persistencia son elementos claves en sus logros.

Los *estudiantes esforzados* toman la iniciativa en la construcción de sus recorridos escolares y tienen plena confianza de que la escuela es la vía correcta para el logro de sus objetivos. Afirman que hay que trabajar duro para tener buenas notas y también asumen la responsabilidad absoluta del recorrido, porque son conscientes de que en la universidad todo depende de lo que ellos hagan y de nadie más, se vuelven protagonistas en la construcción de su oficio de estudiantes. En sí deciden ser estudiantes y tal decisión conlleva un compromiso.

El hecho de que sean reconocidos institucionalmente como estudiantes de ARA les da la certeza de que están haciéndolo bien y eso refuerza su creencia de que el esfuerzo y los sacrificios personales y familiares han valido la pena. Solamente Carlos no se siente identificado como tal, solo se asume como alguien que lucha cotidianamente por apropiarse de su carrera y dominar los saberes, porque a veces siente que alguna tarea o trabajo “simplemente no es lo suyo” porque le cuesta concretar y en sentido tiene que esforzarse más.

De acuerdo con Parsons (1959) la clase como órgano de transmisión de los valores imperantes en la sociedad, enseña a los alumnos que la diferencia entre ellos es su rendimiento escolar; es decir, su capacidad de asimilar dichos valores y actuar en función de ellos. Esta diferenciación se traduce a la larga en el proceso de selección de los papeles que los adultos desempeñarán en la sociedad y el estatus del que disfrutarán. En el caso de los alumnos esforzados

han aprendido que las buenas calificaciones son una retribución a su esfuerzo, las merecen quienes trabajan por ellas, consideran que todos tienen la posibilidad de tener alto rendimiento y que la diferencia está en el esfuerzo y trabajo individual de cada quien. Karla dice que ser una estudiante de alto rendimiento ha significado un trabajo constante, en sus palabras:

*Siendo sincera como alguien que trabaja bajo presión y que lo ha ido demostrando, pero no como algo especial ni nada, sino que le echas ganas... no, no diría que la escuela se me da fácil, no, tienes que trabajar, o sea sí, no, no es fácil, creo que al final sí tienes que esforzarte, no es como que: ¡ay me tiro! y... porque puedes tener buena calificación metiéndote con un profesor que es barco y entonces ya ahí tengo 10, no tengo 9.6, tengo 10, pero puse a todos los barcos pues eso es fácil, pero si te interesan otras cosas como aprender, que te aporten algo, que te formen, pues sí interesa la calificación pero también aprender.*

Isabela también señaló que tener esas calificaciones ha significado una presión constante en su vida y enfatiza que se asume como alguien dedicada, no inteligente, porque todo lo ha logrado con base en trabajo; mientras que José sostuvo que ser estudiante de la ARA ha implicado un sacrificio constante de su vida personal y familiar, mientras que Carlos afirmó que más que ser de alto rendimiento es alguien que se ha esforzado mucho porque la escuela es difícil y considera que eso deberían hacer todos los estudiantes.

Los estudiantes esforzados conciben el éxito escolar como el logro de pequeñas metas y objetivos que se trazan con miras al logro de su proyecto profesional, sobre todo manifiestan la voluntad de ser, de conseguir aquello que se plantean a través de su trabajo cotidiano, es decir, ellos tienen la firme creencia de que “El éxito no suele producirse porque sí: exige oportunidad, talento, esfuerzo, voluntad y capacidad de superar los obstáculos, influir en los acontecimientos, asegurarse recursos y apoyos; en resumen, conjurar el fracaso”(Perrenoud, 2008: 177).

Desde esta perspectiva José sostuvo que su principal estrategia para conservar sus calificaciones es sacar el trabajo a como se lo piden dando el máximo esfuerzo, a pesar de los problemas que se le puedan presentar; por su parte Karla afirma que trabajar, ser dedicada y mostrar interés en los temas ante sus profesores es lo que mejor le funciona; en tanto Isabela mencionó que organizar el tiempo y hacer un uso eficiente del mismo es la clave para mantener su condición de alto rendimiento; Carlos señaló que sobre todo se dedica a hacer tarea en horas muertas o realiza bosquejos rápidos de sus ideas sobre los trabajos que le solicitan y en casa profundiza en ellos.

Los estudiantes esforzados utilizan *estrategias de inversión* y llevan a cabo *jerarquización de elecciones* (Dubet y Martucelli, 1998) con miras al fortalecimiento de su formación profesional y sobre todo están enfocados en las posibilidades futuras que les puede reportar; por ejemplo, Isabela, Carlos y José estudian un segundo idioma, ella cursa francés por las tardes y ellos alemán. Mientras que Karla toma un curso de fotografía. Conciben las calificaciones como un medio para conseguir becas, elegir primero sus horarios y profesores y sobre todo como el pase para participar en el programa de movilidad internacional. En las vacaciones suelen descansar, únicamente Isabela invierte su tiempo en actividades que contribuyen a fortalecer su perfil profesional, así lo comentó:

*En vacaciones tomo cursos de croquis y dibujo, principalmente para mejorar mis habilidades de representación gráfica, he tomado cursos afuera y el pasado lo tomé aquí dentro de la facultad con una alumna más grande de otro semestre avanzado.*

Dentro de dichas estrategias también José, Isabela y Karla se cambiaron de taller después de su primer año en la carrera y su principal motivación fue la búsqueda de mejores espacios para formarse, asimismo los tres postularon en el intercambio para irse un año a un país extranjero, a decir de ellos su motivación principal es conocer otras formas de hacer arquitectura, pero también conocer el mundo, otras culturas otras formas de vida. Solo Carlos no postuló, él cursa el mismo taller desde que entró a la carrera porque piensa que en todos se enseña lo mismo.

Para todos los estudiantes esforzados ha cambiado su sentido de la escuela y sus estudios, sobre todo ese cambio se nota por la necesidad de aprender verdaderamente lo que les enseñan, pensar en el futuro les provoca sentimientos de estrés y presión, ya que aun cuando se esfuerzan y trabajan duro han tenido experiencias en las que sus esfuerzos no han dado los resultados esperados, por lo cual han tenido desencuentros con sus profesores; entonces aun cuando sacrifican cosas y trabajan al máximo están conscientes de que las calificaciones dependen de ellos pero también de los maestros los jueces que al final los evalúan.

En este aspecto se asemejan a *los cumplidos*, pero a diferencia de ellos, *los esforzados* son emprendedores, no se conforman y buscan opciones adicionales para fortalecer su formación, debido a ello tienden a experimentar más presión académica. En este sentido una de sus principales tensiones es que tienen la sensación de que a veces su esfuerzo no corresponde a la calificación asignada, tema que se abordará a profundidad en el siguiente capítulo.

Dubet (2005) señala que “los proyectos se inscriben en una jerarquía de los recursos escolares que hace del proyecto subjetivo una simple adaptación a la necesidad y a las oportunidades que se ofrecen” y esto se observa cuando Isabela señala que piensa trabajar en un despacho, pero como la danza clásica es su pasión, aseguró que desea estudiar una maestría o doctorado para encontrar una forma de vincular la arquitectura con la danza desde un marco teórico. Por su parte Karla aseguró que desea también estudiar un posgrado en el área de urbanismo y sustentabilidad que es la que recupera la parte social de la arquitectura que a ella le interesa.

Mientras que José mencionó más de un interés, ya que aun cuando planea tener un despacho, también quiere dedicarse a la administración de bienes raíces y ser director de arte. Por su parte, Carlos que vive en una constante búsqueda personal, afirma que posiblemente también trabajará en un despacho, pero más que pensar en eso le interesa poder desempeñarse en algo que disfrute. Así lo expresó:

*He pensado tener una clase de despacho, y digo clase porque no, no he tenido una experiencia en un despacho formal, pero siento que siempre es lo mismo, de sales dibujas o has contaduría y yo no quiero eso, si quiero, así como de algo de confort, pero se me hace muy limitante y si algo quiero hacer, si paso 18 horas en el taller, es porque si quiero proyectar y no quiero idealizarlo es un proceso y si quiero disfrutarlo, planeo disfrutarlo ese es como el plan ejercer.*

La relación instrumental con el saber que tienen los estudiantes esforzados se expresa en su necesidad constante de encontrar una aplicación a lo que aprenden y sobre todo en ese interés de apropiarse del conocimiento al que son expuestos; de hecho, Isabela, Karla y José coincidieron en apuntar que las calificaciones y los dieces no necesariamente hacen a un buen estudiante, sino que hay algo más como lograr un aprendizaje significativo, en el sentido de que sea útil. Carlos expresó que para él la universidad es una prueba de lo que después va a hacer como arquitecto por ello es fundamental aprender. En palabras de José lo más importante para él es:

*Pues saber lo que estás haciendo, tener conocimiento, no necesariamente una buena nota porque incluso puedes tener buenas calificaciones y no saber nada. Tener éxito en la escuela es aprender y saberlo aplicar, tener conocimientos es todo, las notas pudiste haber tenido 10 porque el maestro era barco, pero no aprendiste nada.*

Los estudiantes esforzados a diferencia de los cumplidos tienen, al menos en su discurso, una vida cotidiana centrada en la escuela, para ellos las actividades de ocio, entretenimiento y distracción pasan a un segundo término, al igual que los cumplidos están integrados al sistema académico de la



universidad, pero no necesariamente al sistema social. Pasan todo el día en la facultad, pero tomando clases, haciendo trabajos en equipo o estudiando algún idioma, no es raro encontrar a estos estudiantes un viernes a las nueve de la noche en la biblioteca o en el espacio construido en la facultad especialmente para trabajar en proyectos colectivos. No asisten a eventos culturales, artísticos ni deportivos que se llevan a cabo en la universidad, ya que afirman no disponer de tiempo.

De nueva cuenta, a partir de la clasificación de Adrián de Garay (2004) estos estudiantes pueden ser tipificados como *Modelo*, o *Modélicos* de acuerdo con Soler et al. (2009) ya que se caracterizan por una alta participación activa en clase y por una alta inversión de tiempo en el estudio; de hecho, a todos ellos les gusta liderar los proyectos y trabajos que les encargan en la escuela, tienen un carácter fuerte y señalaron que a veces suelen vivir conflictos con sus compañeros de equipo por ese motivo.

En este sentido, de acuerdo a la relación que establecen con sus estudios, podrían parecerse a los *estudiantes utilitaristas o los profesionalizados* (Sauvage, 1994) citado en Dubet (2005), porque de ellos solo Karla manifestó sentir pasión por su carrera y especializarse en ella en el futuro, mientras que Isabela y José tienen un proyecto profesional que busca relacionar sus gustos de otros campos con el ejercicio de la arquitectura y Carlos aun cuando señala que también le agrada su carrera, su relación con los estudios la concibe más como un proceso en el que apenas se están conociendo. En suma, estos estudiantes muestran un alto compromiso académico y hacen lo que la universidad espera de ellos.

Todos afirmaron que antes de la universidad empleaban su tiempo libre en salir con amigos, ir al cine, pasear con la familia, practicar algún deporte o alguna actividad artística, como tocar guitarra en el caso de José, Carlos el piano o danza en el caso de Isabela. Sin embargo, a raíz de la intensa carga de trabajo que implica su carrera, manifestaron que han debido dejar actividades que antes era parte de su vida cotidiana, inclusive Carlos comentó que actualmente cuando llega a salir con sus amigos en fin de semana o vacaciones suelen ir a museos o a ver la ciudad siempre pensando en términos arquitectónicos y que esa salida les deje algo más que el simple esparcimiento.

De los estudiantes esforzados solamente Carlos ingresó a través de pase reglamentado, Karla, Isabela y José lo hicieron a través del examen de selección, pero todos experimentaron *tiempos de*

extrañeza (Coulon, 1995) muy marcados en su periodo de tránsito de la enseñanza media a la universidad, esa sensación de dejar atrás el mundo conocido tuvo su primer encuentro cuando se dieron cuenta de que su promedio de bachillerato no les brindaba ninguna ventaja en términos de preferencias para elegir talleres y horarios. Así narró Karla su experiencia:

*Eso está feo de la facultad porque cuando yo entré tuve buenos aciertos en calificación, tenía 101 y tenía buen promedio, y se suponía que por buen promedio y por aciertos de calificación, si no venías de prepa o de CCH ellos van primero, entonces entrabas, se supone que entrabas por promedio, pero no, ya se iban llenando primero todos los talleres y entonces no... a mí me tocó hasta las cinco de la tarde y ya no había el taller que quería y no, entonces escoge ahí uno de los que sobran y ya, pues no.*

Asistir siempre por la mañana a la escuela cambió, ya que ingresaron a la facultad en el turno de vespertino, Carlos se dijo decepcionado ya que también pensó que por su promedio de bachillerato lo asignarían a la mañana y no fue así, pero se mostró positivo y lo vio como una nueva experiencia. Al momento de la entrevista podría decirse que los *estudiantes esforzados* continuaban con su *tiempo de aprendizaje* (Coulon, 1995) ya que de acuerdo con el punto de partida de cada uno, seguía descubriendo cosas de su carrera, buscando opciones para lograr sus objetivos y sobre todo tratando de equilibrar su nivel de trabajo con su vida personal, su proceso de integración a la universidad es más un asunto de adaptaciones progresivas (Ramírez, 2010; Dubet, 2005) y no algo que ocurre de una vez y para siempre.

### **Estudiantes estratégicos**

Una tercera figura estudiantil son los *estudiantes estratégicos*, en donde la significación de la condición de ARA se caracteriza por su marcado carácter instrumental y una visión utilitarista de su formación; su vida cotidiana gira en torno al logro de una meta o un objetivo planeado desde tiempo atrás, el cual requiere trabajo, esfuerzo, dedicación, definición de prioridades y sacrificios por parte de los estudiantes. Ellos saben lo que hay que hacer para conseguir sus fines y en torno a ellos organizan su vida cotidiana, la figura siete, muestra gráficamente su trabajo de articulación.

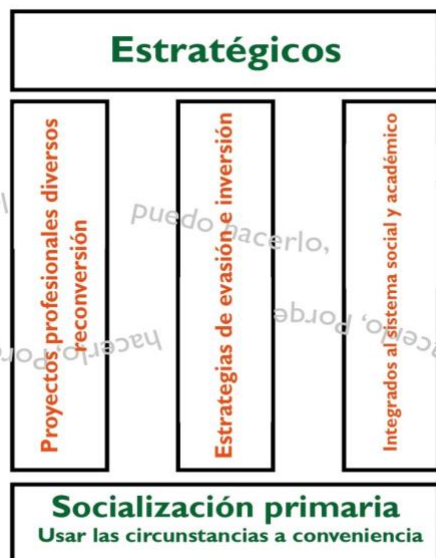


Ilustración 8 Elementos de la experiencia estudiantil de los estudiantes estratégicos

Fuente: Elaboración propia.

Los *estudiantes estratégicos* lo son porque tienen en mente una meta y un plan para lograrla, porque aprenden a moverse en la institución y van negociando sus intereses con lo que les ofrece la propia carrera (Dubet, 2010; Ortega, 2005). Javier, Luis, Fredy, Arturo, Mirna y Brenda se ubicaron en esta figura estudiantil. De ellos, Javier y Arturo crecieron en familias con estilos de socialización permisivo, por su parte Brenda, Fredy y Mirna en familias de socialización directiva y Luis con una socialización de carácter autónomo.

Javier, Luis y Fredy desde el primer día en la plática de inducción a la facultad decidieron que llegado el momento deseaban irse de intercambio académico al extranjero y entre los requisitos para postular se encontraba tener un promedio superior a 8.5, por lo tanto, esa fue la meta que se fijaron y se dedicaron a trabajar en torno a ella. Por su parte Arturo, Brenda y Mirna coincidieron en que buscaban titularse por promedio y, además, en el caso de las dos últimas también deseaban obtener una mención honorífica al graduarse.

Javier y Luis coincidieron en que sus papás siempre les habían comentado que quien tiene buenas calificaciones tendrá buen trabajo porque eso al final es una herramienta que “abre las puertas”, no obstante también se dan cuenta de que en la actualidad el desempleo es una realidad cada vez más frecuente en el país, entonces aunque no están totalmente seguros de que sus

calificaciones les reporten ese tipo de beneficios, saben que tener ARA les brinda acceso a otros apoyos como becas y preferencia por parte de los profesores. En sentido es importante tener en cuenta lo que mencionan Planas y Enciso (2014: 36) “Observamos que no es automático que cumplir con los criterios de evaluación internos que utilizan las IES para definir a “los buenos estudiantes”, sea predictivo de una mejor inserción profesional”.

Todos los estudiantes estratégicos afirmaron que tienen ARA porque ellos han tomado la decisión, porque pueden hacerlo, se sienten capaces de lograrlo, tienen seguridad en sí mismos y confían en que alcanzarán sus metas. En función de ello organizan su carga académica y la forma de llevar su carrera, en este aspecto coinciden con lo que se ha encontrado en otras investigaciones al señalar que los sujetos de ARA entrevistados manifestaban una fuerte voluntad de ser, que no dejaban nada al azar y que todo lo atribuían a su propia acción investigaciones (Harper, 2005; Bradley, 2010; Kula, 2013 y Goins, 2016). Podría decirse que se asemejan a los estudiantes esforzados en cuanto a su autodeterminación, pero los estratégicos eligen caminos menos complicados para alcanzar sus objetivos.

Dichos estudiantes tienen fines más o menos parecidos, pero las formas de lograrlo difieren, algunos se relacionan más profundamente con la escuela y sus estudios, mientras que otros hacen uso de lo que Ortega (2005) denominó *estrategias de evasión*, en donde el estudiante trata de evitar en la medida de lo posible las complicaciones y aborda el aprendizaje desde una postura superficial. También suelen aplicar la *Ley del mínimo esfuerzo* o *Ley de Zipf* (1949), ya que si bien tienden a trabajar duro para el logro de sus metas en general buscan la forma de no desgastarse en su consecución, por ello privilegian la eficiencia y la eficacia en el manejo de su tiempo.

Luis, Brenda y Javier sin conocerse y sin compartir talleres o clases, coincidieron en la *estrategia de evasión* que siguen para conservar su condición de estudiantes de ARA a pesar de que arquitectura es una carrera “pesada” que exige trabajo intenso, ellos, después de un año en la facultad descubrieron que la materia de Proyectos, que representa solamente el 20% de la calificación total, implica mucho trabajo y tiempo de dedicación, lo que conlleva a descuidar otras asignaturas y en ocasiones no alcanzar el promedio, con base en esta información decidieron concentrarse en el resto de las materias y Proyectos dejarlo en segundo término, tal como lo mencionaron:

*La verdad yo no le hecho ganas al Proyecto a la materia del taller porque me di cuenta que es muy poquito, o sea es menos del 20% la calificación del taller, entonces dije ¿por qué me voy a matar por eso?, no es realmente lo que yo quiero, entonces yo dije: yo voy a meter las materias que tengan profesores buenos con los que sí aprenda y realmente sí la he librado y no es mucho. Luis*

*Aunque al principio andaba chafeando (sic) creo que llegó un punto en que supe mediarle, o sea, fue de: no voy a estar matándome por una calificación, o sea llegó un punto de decir: no, creo que prefiero sacar el seis en Proyectos o lo que sea, pasarla, pansarla (sic), pero en lo demás me está yendo muy bien, estoy sacando diez en lo demás, se compensó. Brenda*

Por su parte, Javier comentó que también como parte de su *estrategia de evasión*, algo que frecuentemente sale en las conversaciones con los estudiantes cuando hablan de sus valoraciones acerca de los profesores: *La verdad a veces sí he tomado profesores barco para nivelar, o sea el nivel de dificultad y en clase*, además cuando tiene dudas no las expresa frente a todo el grupo, sino que se acerca directamente a los profesores y les plantea sus preguntas para que lo identifiquen como alguien interesado. Más adelante añadió que lo fundamental para mantener sus calificaciones es: *saberse organizar, saber cómo moverte dentro de la facultad*, entonces, su taller también lo eligió con base en la hora de entrada, como no le gusta levantarse temprano, escogió el que empieza clases a las nueve de la mañana y así llega a tiempo.

Arturo también da cuenta de ese aprendizaje que ha logrado a lo largo de dos años en la facultad, en sus palabras: *Fíjate que yo escucho lo que quiere, lo que me dice, pero a los profesores no les gusta que hagas todo lo que te dicen, o sea, la idea es que los escuchas, ves lo que piden y tú te imaginas, vas proponiéndolo, les gusta que tu propongas*. Arturo es el único de los estudiantes estratégicos que trabaja y comentó que lo hace para fortalecer su formación, ya que se ha dado cuenta de que en la escuela no le enseñan todo lo que podría aprender y estar en un despacho le brinda experiencia laboral que considera le será muy útil al egresar y buscar un empleo.

Cuando Brenda, Luis, Javier y Arturo evidencian ese saber práctico que cada quien ha logrado, lleva a pensar en lo que ha señalado Coulon (1995) cuando habla de *la practicidad de las reglas*, desde su perspectiva se supone que los estudiantes que han logrado afiliarse a la institución universitaria, se caracterizan por manipularlas, no solo conocerlas sino ponerlas actuar a su favor y si es necesario transgredirlas. Aunque en su caso no podría decirse que ya superaron la fase de aprendizaje, más bien se observó que en unas áreas avanzan más rápido, pero en otras continúan explorando y

descubriendo cómo organizar su carrera, sus tiempos, sus recursos y cómo relacionarse con los demás para obtener aquello que buscan.

Es relevante mencionar que todos los estudiantes estratégicos se identificaron a sí mismos como de ARA y además señalaron sentirse orgullosos, satisfechos, felices de que se les reconozca de esa forma el trabajo que realizan, en lo que coinciden con *los esforzados*; asumen esa tipificación como un reconocimiento ante los demás, al tiempo que los coloca en una posición de prestigio. Lo cual contrasta con su dinámica cotidiana, ya que todos afirmaron, a excepción de Brenda, haber dejado atrás los espacios de ocio y entretenimiento, ellos sobre todo *jerarquizan sus elecciones* (Dubet y Martuccelli, 1998) entre semana no suelen salir con los amigos, ir al cine o practicar algún deporte.

En este sentido, Arturo el único que trabaja de este grupo de estudiantes, aseguró que de hecho prácticamente no tiene amigos en la escuela, ya que al concluir clases se va inmediatamente porque tiene que ir al despacho; sobre este aspecto manifestó: *siento que a veces tienes que sacrificar cosas si quieres lograr algo y en este punto yo ya lo entiendo*. Por su parte Javier y Brenda comentaron que los fines de semana o en vacaciones suelen salir a divertirse, pero señalaron que cuando tiene una entrega se encierran a trabajar en casa, ya que lo primero es la escuela. Mirna y Fredy también dedican los fines de semana para hacer tarea y de repente salen a divertirse, pero esta es una práctica que llevan a cabo sobre todo en vacaciones.

Con respecto a las *estrategias de inversión* (Dubet y Martuccelli, 1998) que ponen en marcha los *estudiantes estratégicos*, Arturo trabaja para adquirir experiencia, Fredy estudiaba alemán, Mirna francés y Luis portugués, ya que deseaban irse de intercambio académico a Berlín, París y Lisboa respectivamente; además Luis ha tomado *cursos* de Autocad y PhotoShop y Javier señaló que estaba adelantando su servicio social en el Laboratorio de Estructuras, porque un profesor lo invitó y él consideraba importante aprovechar esa oportunidad para irse abriendo espacios donde pueda ser identificado.

De nueva cuenta, al igual que *los estudiantes cumplidos* y *esforzados*, los *estratégicos* están plenamente integrados al sistema académico de la universidad (de Garay, 2004), pero no al sistema social. Sus espacios de ocio y entretenimiento están fuera de la universidad y ocurren sobre todo los

fin de semana, ninguno asiste a eventos artísticos, deportivos o culturales al interior de la institución. Javier y Fredy fueron los únicos que afirmaron pasar todo el día en la escuela haciendo alguna actividad, en el caso del primero va a conferencias o charlas, a pesar de que sus amigos lo critican por ello y el segundo organiza y coordina actividades extracurriculares en su taller.

También son *estudiantes Modelo* (de Garay, 2004), o *Modélicos* (Soler et al., 2009) porque dedican gran parte de su tiempo a las tareas y deberes escolares, pero los matices que adquiere esa dedicación son diferentes en cada caso, inclusive el mismo estudiante se relaciona de formas desiguales con las materias que cursa. También, en términos de la relación sus estudios pueden ser los *estudiantes utilitaristas o profesionalizados* de Sauvage (1994), citado en Dubet (2005), porque sus proyectos profesionales no necesariamente son el ejercicio de la arquitectura sino su vinculación con otros gustos profesionales que experimentan.

En este sentido, si un tema les gusta especialmente buscan al mejor profesor, aunque eso implique más trabajo y exigencia; en contraste en las que no les agradan o perciben que no retribuyen la cantidad de trabajo y esfuerzo en términos del porcentaje de calificación que representan, despliegan *estrategias de evasión* (Ortega, 2005) para cursarlas esto les permite conservar su promedio y compensar materias pesadas con otras, según ellos, más laxas.

En cuando a la finalidad y utilidad social de sus estudios, se observaron diversos grados de solidez del proyecto profesional de cada uno, ya que mientras algunos desean empezar a trabajar inmediatamente a su egreso en un despacho y empezar desde abajo como Javier; Brenda piensa desempeñarse en otras actividades mientras consigue un empleo como arquitecta, cree que podría ser maestra de preescolar porque tiene una posibilidad real en ese campo, en tanto que Luis quiere dedicarse a la construcción, también ser docente y hacer investigación.

Por su parte Mirna y Arturo manifestaron que desean estudiar una maestría en el extranjero, en su caso parece ocurrir lo que Dubet (2005) señala como la falta de un proyecto profesional; en su lugar hay un proyecto escolar, es decir, ellos plantean seguir especializándose con una maestría inclusive un doctorado, pero si bien continuar preparándose es loable, el hecho de que en ningún momento se planteen la idea de trabajar después de concluir la carrera lleva a pensar que en sí no

tienen definido ese proyecto profesional que lleve al ejercicio inmediato de la arquitectura al finalizar su formación básica.

Como afirma Dubet (2005, 34) el proyecto implica “la articulación entre la autonomía de los individuos y las limitaciones que éstos encuentran” en este sentido los estudiantes estratégicos si bien visualizan las metas a corto plazo y la forma de lograrlas, el momento del egreso se torna difuso y no se muestran igual de hábiles en su definición. Al pensar en el futuro retoman elementos que han adquirido hasta el quinto semestre de su carrera y empiezan a definir sus gustos, pero también visualizan sus limitaciones y estas hacen acto de presencia en su inseguridad al hablar de su falta de experiencia; están inciertos de que en el futuro puedan ejercer, por ello no tienen una idea acabada, en este aspecto los *estudiantes esforzados* parecen tener más claro el panorama.

Si el proyecto se origina en una renuncia y una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito (Dubet, 2005) tendría que agregarse que además se articula necesariamente con los gustos y preferencias que se van configurando durante la formación de los estudiantes y su apropiación de la carrera (Felouzis y Sembel, 1997), porque todos estudian arquitectura, pero algunos quieren proyectar, otros prefieren construir, en cambio algunos como Luis se plantea un trabajo más integral que abarque desde la proyección hasta la construcción; Javier tiene una postura interesante porque a pesar de que señaló que sí piensa ejercer, agregó: *realmente mi intención no es trabajar toda la vida, por ahí de los 40 o 50 poner negocios que déjen, un restaurante o una taquería para tener una fuente de ingresos constante y que no tenga yo que estar trabajando necesariamente.*

Fredy es el que menos seguro se mostró en cuanto a lo que deseaba hacer en el futuro, expresó: *Está muy difícil pensar en eso, como que incluso ahorita me rebasa, así como pensar en eso,* en su caso es probable que esta situación tenga relación con el hecho de que arquitectura no fue su primera opción profesional, aunque no podría afirmarse que carece de un proyecto profesional, más bien lo que parece ocurrir con él es la *reconversión profesional* (Felouzis y Sembel, 1997; Dubet, 2005), ya que ha encontrado el gusto en sus estudios y además ha descubierto que la carrera le brinda elementos que le permiten poder desempeñarse en otras áreas, así lo señaló: *Me gustaría meterme un poco en ese mundo [editorial] porque sí me gusta mucho la arquitectura pero me gusta como este otro lado del diseño editorial, la crítica de arquitectura, la teoría.*



Los *estudiantes estratégicos* han experimentado en su tránsito por la universidad diversas dificultades de carácter académico, porque a excepción de Mirna, los demás no eligieron Arquitectura como primera opción profesional, entonces han debido realizar un trabajo de negociación constante entre sus gustos y preferencias con lo que la formación profesional les ofrece cotidianamente; si bien han atravesado procesos de duda eso no los ha llevado a pensar en abandonar, en su lugar han buscado articular sus intereses originales con un proyecto profesional difuso que se va delineando a medida que avanzan en la carrera y su voluntad de ser actores de su propia vida, les impide dejarse vencer por los sinsabores que viven a veces por la oferta de formación que configura para ellos la Facultad misma.

### Estudiantes apasionados

Los *estudiantes apasionados* construyen su significación como estudiantes ARA como producto de relación placentera que establecen con sus estudios y sobre todo de una actitud de vida que les fue inculcada desde la infancia, “hacer las cosas que les apasionan” ellos parecen tener lo que se denomina *interés intelectual* (Dubet, 2005). Por supuesto no se apartan del hecho de que las calificaciones son un medio, y también persiguen el logro de un objetivo como *los esforzados* y *estratégicos*, pero están más enfocados en el disfrute del proceso de aprendizaje que siguen para lograrlo. La figura ocho muestra el trabajo de articulación que llevan a cabo.

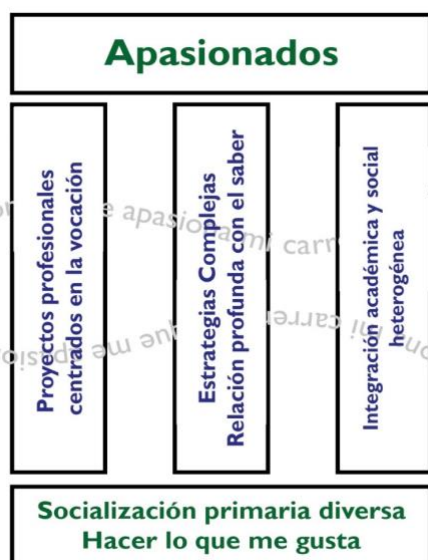


Ilustración 9 Elementos de la experiencia estudiantil de los estudiantes apasionados

Fuente: Elaboración propia.

En la figura de *los apasionados* están Eric y Fernanda que crecieron en familias tipificadas con estilos de socialización directivos; Mariana y Mónica que vivieron una socialización autónoma y, Diana y César quienes fueron educados a través de estilos permisivos. Dichos jóvenes universitarios se caracterizan por una búsqueda constante de espacios que les permitan profundizar lo que aprenden en clase, en general dicen guiarse por la actitud de ir más allá de lo que les ofrecen los profesores; sus relaciones con éstos se basan en ese interés por aprender más y al mismo tiempo saben que el mostrarse interesados y fomentar ese acercamiento con quien tiene mayor conocimiento de la materia, experiencia en el campo profesional y la autoridad en el aula los hace visibles y los coloca en una posición distinta frente a sus pares.

Suelen distinguirse del resto de sus compañeros porque ponen atención, preguntan y fomentan el diálogo en cada clase, además negocian su interés intelectual con su interés social de la profesión. En los *estudiantes apasionados* es más evidente la complejidad de la acción social, porque si bien el centro de su motivación es el gusto y el placer por sus estudios, en la mayoría de sus decisiones articulan varios elementos; ponen a jugar su sentido del deber con la familia, su interés en lograr una formación de calidad traducible en un buen empleo, pero sobre todo en construir los cimientos de una forma de vida en la que más que vivir de la profesión, vivan para la profesión.

Los estudiantes apasionados comparten la característica de que todos eligieron arquitectura por gusto, por lo tanto, al parecer el sentido de sus estudios si bien lo construyen en torno al gusto y el placer de conocer y aprender cada vez más, no se distancian de la utilidad social de los mismos; en otras palabras, llevan a cabo procesos subjetivos en los que negocian su gusto por el saber y su carrera con la función social de la escuela como la institución encargada de formar a los futuros profesionistas. Por ello, como profesionales de la arquitectura construyen su propia visión de lo que desean hacer en el futuro. En palabras de Fernanda:

*Yo la verdad bueno estaba pensando en mi futuro jajajaja y me di cuenta que la carrera la podemos ver como un medio o como un fin, o sea si le preguntas a alguien por qué estudias arquitectura algunos te van a decir: pues salir, trabajar cierto tiempo ganar mucho dinero y después echarme unas chelas con los cuates, la parrillada y no tener que trabajar y bueno eso es la carrera como un medio, pero a mí como me gusta pues desarrollar la arquitectura y los verdaderos apasionados de la arquitectura ya es un modo de vida, ya es un fin, pues te vas a morir trabajando porque es lo que te gusta y yo creo que eso es lo que debería regir y pues sobre todo no dejarse llevar por el dinero.*

Los estudiantes apasionados se distinguen de los cumplidos, esforzados y los estratégicos porque en su futuro se visualizan haciendo lo que les gusta, trabajando sí en la arquitectura, pero sobre todo respetando sus valores y sus creencias. Así lo expresó Diana: *me gusta pensar que voy a hacer cosas que están dentro de mi ideología y mis valores en que me estoy formando.* Mientras que Eric señaló que desea formar un despacho con sus amigos y no trabajar en uno de renombre porque su objetivo es acercar la arquitectura a esa parte de la sociedad que normalmente no puede pagarla, mientras que Mónica quien siempre se ha sentido atraída hacia la parte más abstracta de la arquitectura comentó que piensa dedicarse a hacer teoría, por su parte César comentó que le gustaría impartir clases y estudiar un posgrado, en esto último coincidió Mariana.

Los estudiantes apasionados, en palabras de (Dubet y Martucceli, 1998) viven para la escuela, su condición de estudiantes se define porque disfrutan estar en clase, leer, investigar, conocer y profundizar en aquellos temas que les atraen especialmente; pero en la escuela no todo puede ser pasión, así que también están obligados a estar en clases y materias que no les agradan, Mónica y Fernanda son enfáticas cuando afirman que la administración no es su fuerte y aunque en general disfrutan de los saberes que se cultivan en arquitectura, en materias como esa sale a relucir su lado estratégico, en palabras de Mónica: *Ahí sí voy a aplicar la de que hay que cumplir porque hay que cumplir y punto,* lo cual muestra que si bien predomina su vocación en la relación que establecen con sus estudios no son ajenos a poner en marcha *estrategias de evasión.*

De este grupo de jóvenes ninguno se sintió identificado con la etiqueta de estudiante de ARA, de hecho, cada uno aportó explicaciones del por qué no consideran que entren en esa clasificación que se ha construido desde la institución y que ha generado a veces, una imagen negativa o un estereotipo poco favorable a quienes son ubicados en ella. Por ejemplo, Eric dijo que no considera que sea de ARA porque para él, serlo significa ser “ñoño” dedicado totalmente a la escuela sin hacer otra cosa. Mientras que Diana y Mónica afirman que la escuela siempre se les ha parecido un asunto fácil y actualmente sus calificaciones son producto del gusto que sienten por su carrera, pero no porque sean cien por ciento dedicadas a sus estudios.

Por su parte, Fernanda agregó que ser de ARA no lo ve solo en función de las calificaciones, más bien ella se considera a sí misma una buena estudiante en contenido y calificaciones, porque

sabe aplicar lo que se ha aprendido y sus trabajos reflejan un análisis y reflexión, sobre todo siempre busca éstos tengan: un verdadero contenido. En tanto que César mencionó que él lo significa como:

*Involucrarte en más cosas que la materia que es tu obligación, entonces extender tus responsabilidades y extender tus obligaciones a campos más amplios en los cuales puedas enriquecerte más como estudiante y también influenciar y cambiar las cosas que no estás de acuerdo como estudiante.*

Las calificaciones son un elemento central que define desde la institución quién es o no de ARA y sobre en este aspecto, los estudiantes apasionados declararon abiertamente el conflicto personal que les genera ese hecho, Diana señaló al respecto: *el conflicto que tengo tal vez con las calificaciones, que no siempre representan al mejor estudiante, porque hay muchos maestros que son injustos y hay otros que son muy simples entonces, si tengo diez, pero con qué maestro saqué ese diez.*

No obstante, todos los estudiantes apasionados saben que no pueden ir contra el sistema escolar y su forma de evaluar y reconocer el logro académico a través de las calificaciones, por ello admiten una visión puramente instrumental de las mismas, así se observó en el relato de César: *sinceramente para mí significan [las calificaciones] la posibilidad de un intercambio, la posibilidad de tener beca para hacer una maestría, únicamente, o sea, veo la calificación como un instrumento y una herramienta.* En esta misma línea Fernanda comentó que para ella las calificaciones representan el paso para cosas verdaderamente importantes. Por su parte Eric las ve como un premio y al mismo tiempo como una fuente de poder, así lo relató:

*Si tienes buenas calificaciones puedes tener acceso a muchas cosas, becas [...] el promedio, es... como si lo tienes puedes tener un poco de poder la verdad, o sea, los maestros se dan cuenta, te ayudan, te dan como concesiones, así como de chín no entregaste, no te preocupes entregas tal día.*

Un elemento central en el discurso de los estudiantes apasionados es que todos manifestaron su distanciamiento con el hecho de que un buen estudiante es aquel que cumple, esto no significa que sean incumplidos, pero su actitud va más allá y eso se explica en gran parte porque han experimentado cambios en su concepción de la escuela. Esto se explica por la creciente necesidad de autonomía que van experimentando los estudiantes en la etapa universitaria y sus procesos de individualización los interpelan para reconstruir ese sentido de la escuela, porque empiezan a darse cuenta de que tienen que hacerse cargo de sí mismos de administrar su propia vida

(Dubet, 2005); Fernanda narró ese cambio de sentido en torno a lo que era para ella era la escuela y lo que hacía ahí, y como lo vive actualmente en la universidad:

*Antes era como... pues el profe que te enseña que sabes que te va a servir de alguna forma después porque te lo van a preguntar, pero todo es así como súper ajeno a tí, o sea, como que tienes que saberlo, pero después lo vas a desechar porque que no te va a servir y es como de examen, calificación y sales porque siempre estás como persiguiendo algo más o lo que sigue, y ahorita que ya es como que más... voy a dedicar mi vida y mi vida depende de esto pues ya lo haces más propio.*

Mientras que Mariana comentó que antes la escuela para ella significaba algo feo como “maestros regañándola” por la experiencia que había tenido, pero en la universidad su concepción ha cambiado y ahora significa libertad, conocimiento, según ella “algo increíble”. En contraste Eric comentó que para él la escuela siempre ha sido como un medio a través del cual va a conseguir un certificado que le permitirá obtener un empleo, su visión utilitarista de la institución es clara, pero la articula con una concepción donde la universidad también se constituye como un espacio donde aprende muchas cosas, conoce a varias personas y entiende modos distintos de trabajo, en sí un espacio que le ha permitido “ponerse a prueba” para tratar de manejar el hecho de trabajar, tener novia y ser dedicado en la escuela.

De los estudiantes apasionados solo Mónica y Diana combinan su vida académica con su vida social, sus mejores amigos son sus compañeros de taller que es donde pasan más horas de trabajo a la semana. De esta forma, combinan su gusto y pasión por la arquitectura y sus ratos de ocio y diversión; Mónica comentó que tiene un grupo como de ocho amigos y que cuando se reúnen, dos o tres veces a la semana todo el tiempo hablan de arquitectura, mientras que Diana señaló que la tarea siempre la hace con sus amigos, entonces aprovechan para comer y echar relajo lo cual hace que el trabajo sea ameno.

En contraste César señaló que todo su tiempo lo dedica a actividades académicas, por lo tanto, eso lo ha llevado a sacrificar cosas, sale una vez cada dos o tres meses a divertirse, porque los fines de semana y el resto del tiempo se la pasa ocupado, así lo expresó: *los fines de semana los uso para arreglar el departamento, ir al mercado, cocinarme para el resto de la semana y en las vacaciones me voy a trabajar como residente de obra.* Además, entre semana practica fútbol americano y natación, todo lo hace en la universidad y, agregó que es consejero técnico de su taller;

por ello, aseguró que en la Facultad tiene un amigo o dos, a decir de él sus amigos en realidad son del lugar de donde es originario y a ellos los ve en vacaciones.

Fernanda coincide con César, ya que considera que realmente no tiene vínculos fuertes de amistad en la facultad, sostiene que su mejor amigo es su novio, además sabe que por ser de ARA y representante de grupo sus compañeros se le acercan constantemente para pedirle ayuda, situación que a decir de ella no le molesta, pero ese hecho provoca que: *personalmente me sienta como amiga de todos y amiga de nadie*. Ella señaló que aquellos que pudiera considerar como sus amigos son con los que trabaja en equipo y es donde se revela su lado estratégico, porque asegura que quienes están en dichos equipos generalmente son los “ñoños”, ya que los identificó desde el primer año en la carrera y continúa colaborando con ellos porque comparten afinidades en cuanto al trabajo, la responsabilidad y calidad de las entregas.

Eric, por su parte, dijo que sólo tiene una amiga muy cercana y un amigo con el que también forma equipo y trabaja en un despacho por las tardes, él asegura que debido a que pasan mucho tiempo juntos se coordinan mejor para hacer sus tareas y proyectos. En este mismo orden de ideas Mariana comentó que su mejor amiga es con la que hace equipo de trabajo.

En suma, todos los *estudiantes apasionados* están integrados académicamente a la universidad y de acuerdo con la clasificación de (de Garay, 2004) se identifican como *Modelo*, o *Modélicos* (Soler et al., 2009) a partir de su alto nivel de dedicación y compromiso académico, pero en cuanto a su integración al sistema social ésta se expresa en distintos grados y de diversas formas en cada uno de ellos. Con respecto a su relación con el saber, podrían ser los intelectuales de Sauvage (1994) citado en Dubet (2005) porque manifiestan un gusto genuino por sus estudios.

Los estudiantes apasionados también ponen en marcha *estrategias de inversión* (Dubet y Martuccelli, 1996-1998) en su mayoría son estudiar el idioma del país al que desean irse de intercambio académico; por ejemplo, Mónica cursa francés y portugués, Diana y Fernanda francés y César inglés, Eric no, ya que como trabaja comentó que no le queda tiempo. Además, todos han tomado cursos adicionales a sus clases, como AutoCAD, PhotoShop o Illustrator que fortalecen sus habilidades de diseño y dibujo con el apoyo de tecnologías computacionales.

A diferencia de *los estratégicos* o *los cumplidos*, *los estudiantes apasionados* en ningún momento comentaron recurrir a *estrategias de evasión* (Ortega, 2005) a excepción de Mónica y Diana en el caso de una materia concreta; en general el criterio que orienta sus decisiones es el gusto por aprender, su interés intelectual y la vocación que se ha ido reforzando en el transcurso de sus estudios, todos eligieron arquitectura como primera opción y César fue el único que además de dicha carrera postuló a otras en distintas universidades en opciones profesionales distintas.

En lugar de buscar los caminos menos complicados para formarse o recurrir a la ley del menor esfuerzo, ellos deciden involucrarse profundamente con el saber que se cultiva en su carrera, para lograrlo eligen a los profesores que está clasificados con los mejores en las materias que imparten, así lo expresó Fernanda: *puedes elegir los mejores [profesores] aunque tengan la hora que sea pero garantizas que vas a tener buena formación*; también prefieren académicos flexibles, abiertos al diálogo, que les permiten proponer formas de trabajo y participar en la definición de la dinámica de clase.

A pesar de que los profesores sean tipificados como exigentes, lo que más valoran en un profesor es lo que pueden aprender con él, en este aspecto difieren de lo encontrado por (Blanco et al, 2014) con estudiantes de ARA que preferían métodos de enseñanza y de evaluación tradicionales porque los innovadores les generaban incertidumbre en sus calificaciones.

En este sentido, como una de sus *estrategias de inversión*, Mónica, Diana, Mariana y César se cambiaron de taller y turno porque todos ingresaron en la tarde y su principal criterio fue seleccionar aquellos talleres que tuvieran cierto prestigio; César se documentó antes de tomar la decisión, así lo narró: *Investiqué cual era el taller que más titulaba, que titulaba de cierta manera, qué ideología tenía el taller y fue por eso me cambié*. Asimismo, Diana expresó que eligió su nuevo taller porque había preguntado y supo que ahí trabajaban mucho y llevaban a cabo varias actividades extracurriculares como parte de su formación entonces se dijo: *siempre está como ese tabú de ¿es el mejor taller en serio o cómo? Si es el mejor taller yo debo estar ahí*. Por su parte Natalia también escogió un taller tipificado por los estudiantes como uno de los más exigentes y una vez que llegó ahí lo ha comprobado, así lo comentó:

*Todos los de aquí [el taller] soy muy clavados en lo que hacen, es como que todo los ves trabajando en el proyecto, algo que en ningún otro taller veías [...] acá como que es*

*gente que realmente le late la arquitectura y quiere hacer algo en su vida con la arquitectura y eso es lo que yo esperaba ¿no?*

Mariana fue otra de las que realizó su cambio en busca de un taller que le exigiera más, ya que en el que estaba sentía que todo era muy fácil, en sus palabras: *ahí todo es muy relajado, tú trabajas a tu ritmo, nadie te exige nada y yo sí estoy acostumbrada a que me metan presión.*

Los estudiantes apasionados invierten demasiado tiempo en temas que les gustan hasta el punto en que llegan a ser ineficientes en su uso del tiempo, de hecho, todos se califican a sí mismos como un poco desorganizados, pero como señaló César: *en mi desorden hay un orden que sólo a mí me funciona.* Natalia coincide en eso, ya que comentó que generalmente pasa mucho tiempo leyendo sobre las materias o temas que más le agradan, pero eso provoca que a la una de la madrugada esté empezando a hacer la tarea obligatoria, en lo que concordó Fernanda quien aseguró que cuando un tema le atrae especialmente investiga y profundiza sobre él, aunque no tenga clase o tarea de eso, pero ella sí se organiza porque dice que es muy disciplinada.

Todos los estudiantes apasionados se dijeron enamorados de su carrera porque dedican a ella todo el tiempo del que disponen, César dice que la arquitectura inunda su vida incluso comentó: *hasta cuando llegó a hablarle a alguna chava le llegó a hablar de arquitectura.* A Mónica le ocurre algo similar porque dice todo el tiempo está pensando que hacer o qué leer sobre su carrera, también afirma que en reuniones con amigos es el tema preferido de conversación, inclusive con su mamá, así lo expresó: *Lo veo con mi mamá porque puedo estar todo el día hablando [de arquitectura], aunque ella me diga: no entiendo nada, pero tú sigue hablando.*

Diego afirma que sí está enamorado de su carrera porque su decisión de dedicarle tiempo es totalmente libre, nadie se lo exige y aunque que arquitectura es muy demandante y absorbente a él le gusta, inclusive sus amigos le dicen que es masoquista, pero no concuerda en ello. En eso coincide con Fernanda quien asegura que cuando está en algún proyecto se le pasa el tiempo sin darse cuenta y con frecuencia al final se siente satisfecha de su trabajo. Diana expresó ese enamoramiento así: *Por ella no me duermo, no como, por ella hago todo lo que hago, porque por ella aquí sigo sufriendo.* En este aspecto los estudiantes apasionados se diferencian de los cumplidos, porque los primeros no parecen establecer una frontera entre su vida cotidiana personal y familiar y su carrera,



para ellos no existe algo como desconectarse de la arquitectura, como sí suele ocurrir con los segundos.

En resumen, *los estudiantes apasionados*, no lo son exclusivamente en la relación con sus estudios que se guía por su interés intelectual, sino que lo asumen como un estilo de vida, por ello piensan en su proyecto profesional en términos del disfrute del ejercicio de su carrera y en congruencia con sus valores personales. Entonces lo que se observa en ellos es un trabajo de articulación entre el sentido instrumental de sus estudios y su vocación, que los lleva a construir un proyecto de vida y profesional que trasciende la propia universidad.

A raíz de los análisis realizados se puede afirmar que si bien en su mayoría, los jóvenes entrevistados cumplen con las características del modelo clásico de estudiante universitario como: su dedicación de tiempo completo a los estudios, trayectorias escolares continuas y su condición de jóvenes, éstos distan mucho de ser los Herederos de Bourdieu y Passeron (1964), por el contrario se observó como bien apunta Dubet (2010) que sus estilos de vida estudiantil se diversificaron y en ello el proceso de elección de una carrera como arquitectura influyó bastante, sus proyectos profesionales se modifican con forme van avanzando y algunos experimentan una clase de *reconversión profesional* (Felouzis y Sembel, 1997).

En esta misma línea los sentidos y significaciones que han construido y reconstruido entorno a su estancia en la escuela, sus estudios, su condición de ARA y en sí sobre el éxito escolar es en suma lo que en realidad ha configurado sus estilos de vida estudiantil. De esta forma su diversidad fundamental estriba en los procesos subjetivos que han tenido que llevar a cabo para construir sus itinerarios como estudiantes universitarios, en éstos la decisión de vivir para la escuela o mantener una vida equilibra que cultive las diferentes dimensiones del ser humano es una tensión constante, claro está, en unos más que en otros.

En este contexto la construcción de figuras estudiantiles en torno a la condición de ARA resultó útil para tratar de comprender en torno a qué prácticas cotidianas, estrategias de evasión o de inversión, motivos y significaciones personales giran sus estilos de vida estudiantil y, sobre todo permitió dar cuenta de su proceso de apropiación y posterior movilización de aquellas enseñanzas

recibidas en la socialización familiar y su interpretación para lograr constituirse, por diversas vías, como estudiantes con resultados escolares destacados.

Pensarlos como estudiantes cumplidos, esforzados, estratégicos o apasionados permitió presentar de forma práctica, sintética e integradora su autoimagen como estudiantes universitarios y sus formas de sentir y vivir la universidad. Con respecto a las estrategias que despliegan sin importar si se identifican o no como de ARA, pueden clasificarse en tres tipos:

- ✓ Las más prácticas tienen que ver con organizar el tiempo, la planeación de las tareas escolares, la definición de prioridades y jerarquización de elecciones; no es raro que estas sean las que están presentes en casi todos los estudiantes, pero en menor medida en los apasionados.
- ✓ Las que tienden a ser más complejas porque implican una relación profunda con el saber y el proceso formativo, en ese caso las estrategias no son tan evidentes; aquí se dedica toda la atención a realizar actividades que les gustan o que enriquecen su formación en general, a pesar de que no hagan un uso eficiente de su tiempo y eso los afecte. Estas están presentes en todos los estudiantes apasionados y en algunos esforzados.
- ✓ Las estrategias que implican la definición de distintos tipos de relación con los profesores, los talleres y los compañeros, éstas las utilizan todos los estudiantes. Pero existen extremos, desde aquellos jóvenes que busca lograr su meta con el menor esfuerzo como ocurre con los *estudiantes cumplidos* y algunos *estratégicos*, hasta quien se complica el recorrido por conseguir las mejores condiciones de formación en búsqueda de un aprendizaje profundo como *los apasionados* y algunos *esforzados*.

Lo que llama la atención de las estrategias desplegadas es que no son típicas o exclusivas de estudiantes provenientes de algún tipo de socialización familiar determinado; inclusive las estrategias de inversión tienen por lo menos dos orientaciones, unas están orientadas por fines prácticos en la consecución de un objetivo utilitarista como en el caso de los estudiantes esforzados y estratégicos, en contraste estas mismas estrategias empleadas por estudiantes apasionados adquieren distinto sentido, ya que se relacionan más con el fortalecimiento y cultivo de su vocación profesional.

En lo que respecta a la posible relación entre la condición socioeconómica de los jóvenes y las estrategias desplegadas tampoco se percibió una tendencia clara. En donde sí existen algunos indicios de articulación fue entre la escolaridad de los padres de cada estudiante y las *estrategias de inversión* puestas en marcha; por ejemplo, en aquellos jóvenes que no había antecedentes de educación superior en la familia, ninguno estudiaba un idioma o había tomado cursos adicionales para profundizar algún conocimiento o perfeccionar una habilidad cultivada en la carrera. Esta situación fue similar en el tema del intercambio académico visto como una inversión a futuro, aunque en ese caso específico sí tuvo un papel más preponderante la condición socioeconómica.

Las cuatro figuras estudiantiles, en un esfuerzo de condensación de la diversidad de las formas en las que cada estudiante vive la universidad y sus estudios, no deben ser tomadas con simplicidad porque encierran significaciones, sentidos, historias de vida, motivaciones, aspiraciones y expectativas que van más allá de la visión institucional del ARA entendido como el promedio de calificaciones igual o mayor a nueve. Como ha señalado Dubet (2010) no hay que pensar en un modelo de acción puro, eso se refleja en los relatos de los estudiantes donde articularon distintos elementos, aunque sí se observó un predominio de algún registro de la experiencia escolar (integración, estrategia y subjetivación) sobre los otros y con base en él se decidió la identificación de los jóvenes universitarios en una u otra figura.

Las figuras de cumplidos, esforzados, estratégicos y apasionados invitan a pensar en que los estudiantes de ARA no simplemente se adscriben a una noción normativa, sino que la llenan de sentido y se la apropian de distintas formas, cada quien evaluó y priorizó distintos elementos, no podría elegirse una como la mejor o la más descriptiva de lo que es ser un joven universitario de ARA; por el contrario, parece que serlo es, ser todos los tipos a la vez en distintos grados y, por lo tanto, con distintas necesidades y preocupaciones que la institución debería estar en condiciones de reconocer y atender.

En este sentido, es indispensable subrayar que no hay algo como *los verdaderos estudiantes*, *los estudiantes marginales* o *los fuera de juego* (Dubet, 2005), sino diferentes formas de vivir y significar una condición asignada por la institución. De igual forma, si bien la dimensión de subjetivación de la experiencia atraviesa de forma transversal los modos de vivir dicha condición, a pesar de que se dejaron ver algunos trazos de esos procesos subjetivos no se abordaron a

profundidad algunas de las tensiones que viven los estudiantes entrevistados en procesos de individualización y la conquista de su autonomía y sus, tema que se abordará en el siguiente capítulo.

Como se mencionó al inicio del capítulo, no se debe olvidar que se trata de figuras estudiantiles porque son ejemplos de esbozos inacabados, dinámicos que están en constante cambio; no son tipos ideales absolutos, cerrados a modo de figuras perfectas a partir de los cuales deba pensarse la generalidad de estudiantes que la UNAM tipifica como de ARA, sino todo lo contrario el ejercicio más bien invita a pensar inicialmente en la multiplicidad de posibilidades existentes al tomar como objeto de estudio a un grupo de estudiantes que se presume homogéneo.

# Capítulo VII Las tensiones en la experiencia estudiantil

## Tensión 1. Negociar las expectativas con la realidad

Desde una perspectiva que asume que la condición de estudiante no es algo dado, sino que tiene que construirse y trabajar para llegar a serlo (Guzmán, 2017; Felouzis, 2001, Dubet, 1994; Coulon, 1995) el sujeto tiene que llevar a cabo procesos de reflexividad en los que se ve impelido a construir el sentido de sus estudios, tiene que trabajar para sí mismo, ya que es su propia persona la que está en juego y cualquier fracaso se combina con la "obligación moral" de tener éxito (Felouzis, 2001).

En esta misma línea una de las primeras tensiones a que se ve sometido el estudiante que ingresa a la universidad es la confrontación de sus expectativas en torno a la institución, la carrera y sus estudios. Una expectativa de acuerdo con la Real Academia Española es "La esperanza de realizar o conseguir algo" y se distingue de las aspiraciones, porque remite mayormente a los juicios de lo que probablemente ocurra dada la situación actual (Appadurai, 2004).

Los jóvenes estudiantes tipificados como de ARA en su mayoría generaron expectativas en torno a lo que esperaban fuera cursar la carrera de arquitectura y algunos también hacia su futura estancia en la UNAM misma. En este sentido, se encontró que una de las expectativas en la que más frecuentemente se experimentó algún tipo de decepción, fue la forma en la que está organizada académica y administrativamente la Facultad de Arquitectura sede CU. Todos los estudiantes que ingresaron por examen de selección y algunos de pase reglamentado comentaron que esperaban que debido a su alto promedio de bachillerato tendrían preferencia para realizar algunos procesos como la inscripción y no fue así.

Las cuestiones que aparecieron de forma recurrente en sus relatos fue el tema de los horarios de clases, la sorpresa al darse cuenta de que había turno matutino y vespertino; la novedad de una disciplina que estaba organizada por talleres que agrupaban una serie de materias que al final se promediaban con una sola calificación y que cada taller no sólo implicaba aulas distintas, sino verdaderas diferencias en los enfoques de la enseñanza de la disciplina y en consecuencia en el

cultivo y desarrollo de un determinado perfil de egreso, y que no había cambios de talleres el primer año, fueron parte de los primeros shocks que vivieron algunos de los estudiantes entrevistados.

En tanto la experiencia está *biográficamente determinada* (Schütz, 1993) no todos los estudiantes tomaron con la misma actitud las circunstancias que se les fueron presentando y mientras algunos enfrentaron verdaderos procesos de cambio, o *tiempos de extrañeza* (Coulon, 1995), otros lo tomaron con filosofía y actitud positiva. Mónica, por ejemplo, manifestó ingenuamente que fue hasta ese momento de su vida cuando supo que había dos turnos, matutino y vespertino, para ella la escuela solo era por la mañana y el hecho de tener que inscribirse por la tarde modificó radicalmente su vida cotidiana y su misma condición de estudiante, situación que después de un año no logró superar, así lo comentó: *Yo nunca me pude adaptar a la tarde, nunca, yo a las 7 de la tarde ya estaba así [durmiendo] sí horrible, nunca me adapté.*

En contraste Carlos quien también quedó en el turno de la tarde comentó que inicialmente se sintió decepcionado, ya que al llevar un buen promedio esperaba algo mejor, pero pensó que tal vez era algo nuevo que experimentar y no le dio más importancia, inclusive empezó a disfrutarlo, así lo manifestó: *Los horarios eran nuevos, salir en la noche era interesante, ver los atardeceres y la obscuridad en CU eran bien agradables,* únicamente sus padres estaban realmente inconformes, ya que según él tenían la creencia de que en la tarde solo van los malos alumnos y hay menor calidad, y eso no les agradaba para su hijo.

Por su parte Brenda y Mariana fueron las que más padecieron esa situación, debido a ciertos procesos administrativos retrasados en el caso de la primera, y un bajo puntaje de admisión en el caso de la segunda las llevaron a inscribirse en el turno vespertino cuando ya todos se habían registrado y habían elegido los mejores talleres. A pesar de que desconocían muchas cosas, sus compañeros de semestres avanzados fueron su primera vía de información y en quienes se apoyaron para decidir qué taller cursar, pero dicha información no fue de ayuda, ya que al momento de inscribirse ya no disponían de las opciones recomendadas.

Brenda comentó que pasó un primer año verdaderamente difícil, inclusive se cuestionaba si había sido una buena opción elegir arquitectura, porque el enfoque que se cultiva en su taller no le agradaba, se preguntaba si toda la carrera era así y concluía que no le gustaba, ante esta situación y

consciente de que no podía cambiarse de taller durante el primer año, empezó a buscar opciones y a través de diversas fuentes tomó la decisión, así lo narró:

*Fue cosa de investigar más, fui a la biblioteca a ver libros, explorar más la arquitectura y decir como: si me gusta, no me gusta, con las clases como ¿qué enfoque estaba buscando?, involucré a mis amigos, si ellos también tuvieron ahí que ver.*

Mariana comentó que estaba emocionada y contenta por haber quedado en la UNAM, pero cuando eligió su taller no se sintió así, con este panorama su experiencia como estudiante universitaria iniciaba enfrentada a la realidad con la imposición de las reglas y los tiempos institucionales bajo los cuales operaba su nueva escuela, comentó que estaba consciente del ritmo de trabajo y la exigencia que se manejaba en la carrera de arquitectura, por lo tanto se decía lista, inclusive deseaba que sus expectativas en ese sentido se cumplieran, pero en su inicio no fue así, en sus palabras: *La verdad al principio estaba muy negada, muy enojada de estar en ese taller, o sea, se me hacía algo muy fácil, sentía que no me exigían lo que yo me podía exigir a mí misma [...] También ella se cambió después del primer año.*

José, aunque eligió el taller y el turno deseado, también se cambió porque sentía que el enfoque que se promovía ahí no era compatible con sus intereses y el perfil técnico-constructivo que le interesaba cultivar. En contraste Isabela, se cambió porque precisamente su taller tenía un perspectiva constructiva-funcional y ella buscaba otra cosa, así lo expresó: *A mí se me hacía que le faltaba esta parte de la emoción, del interior, de concentrarse en los espacios.*

Mónica, Karla, Mariana, Isabela, Brenda, Mirna, Fredy estudiantes que ingresaron a talleres no deseados, debido a que eran los menos recomendados por sus compañeros de semestre superiores, en general tuvieron experiencias poco satisfactorias ya que comprobaron muchos de los comentarios que habían recibido. Quienes eligieron talleres de su preferencia, con la poca información de que disponían y que no cubrieron sus expectativas fueron Arturo, José, Manuel, Silvia, Diana, César, Leticia, Javier, Luis, Emma. Al concluir su primer año con un poco más de conocimiento a mano sobre las reglas para los cambios de taller, así como con el acercamiento al tipo de trabajo que se allí se hacía, al tomar materias complementarias y conocer los productos de trabajo derivados de ellos, la mayoría gestionó su cambio de taller y de turno.

Esta forma de organización académica y administrativa por talleres trajo consigo la configuración, en muchos casos, de una transición inicialmente difícil, ya que verse obligado a permanecer en un taller determinado implica que gran parte del trabajo y las interacciones con los pares y profesores se ciñen al espacio del taller. Por lo tanto, hay pocas oportunidades de hacer otros amigos o de tomar materias complementarias, si no se está a gusto con el grupo de compañeros que se tiene en el taller en cuestión.

En total diecinueve estudiantes se cambiaron, seis se fueron al Cetto, dos al Reyna los de mayor prestigio por la mañana y el resto a distintos talleres. Solamente Fernanda, Eric y Ana que desde el primer momento entraron a los que deseaban, permanecían en ellos al momento de la entrevista, dijeron haber encontrado lo que esperaban y más; por su parte los estudiantes que aun cuando no fueron sus talleres preferidos seguían en los que habían ingresado desde primer semestre y cuando se les preguntó si planeaban cambiarse en el futuro todos respondieron que no, así justificaron su decisión; Carlos: *todos [los talleres] te aportan algo*, Ivonne: *si me cambio van a bajar mis notas porque es otro nivel de exigencia* y Ángel: *Considero que no es tanto como dicen los demás, yo digo que en todos los talleres nos enseñan lo mismo.*

Las razones o justificaciones que brindaron los estudiantes para tomar sus decisiones dan cuenta de cómo se fueron a apropiando de una disciplina que inicialmente parece ser sólo una, pero que en términos de formación y de la manera en que funciona la Facultad y la universidad, se abren múltiples perspectivas de una misma carrera que va desde enfoques funcionales y técnico-constructivos hasta las que cultivan la postura del diseño y la proyección la enfocados a la generación de espacios en donde se despierten determinadas emociones en los usuarios.

De esta forma, aunque todos eligieron arquitectura en CU y en la UNAM, no todos estaban buscando lo mismo y además tampoco tenían la certeza de aquello que esperaban encontrar efectivamente era lo que habría a su llegada. Por tanto, las expectativas en torno a lo que sería la carrera también, en muchos casos, tuvieron que ser negociadas, de ahí que la disciplina que se estudia es uno de los elementos diferenciadores entre los estudiantes universitarios, a veces inclusive más que el origen social, porque es una nueva socialización profesional que puede llegar a replantear la socialización primaria (Baudelot, 1981; Galland, 1995; Le Bart y Merle, 1997; Felouzis, 2001)



Hacer frente a las expectativas construidas y ajustarlas, negociarlas o cambiarlas de acuerdo con las aspiraciones, entendidas como “afirmaciones de voluntad, definiciones de lo deseable y, por lo mismo, un marco de orientación conductual: lo que se está dispuesto a hacer para que eso ocurra” (Appadurai, 2004), forman parte del trabajo que tienen que llevar a cabo los estudiantes en la construcción de su experiencia estudiantil; esto apela sobre todo como sostiene (Dubet, 2005) a la obligación de hacerse cargo de la propia vida, de ser autónomo, de tomar las decisiones necesarias para conseguir los objetivos, o en palabras de (Felouzis, 2001) es convertirse verdaderamente en actor de los propios estudios.

Explorar sus reacciones al respecto fue interesante ya que puso al descubierto las formas como ellos interpretan la información recibida y las decisiones que toman, las cuales tienen como base en primer lugar su personalidad, luego sus expectativas, aspiraciones y capacidades, y con base en ello decidieron qué hacer, hubo novatos que asumieron las cosas como dadas, así lo decidió la institución, así funciona, mientras que otros buscaron alternativas que les permitieron conseguir aquello que deseaban.

Javier y Luis quienes a lo largo de sus relatos manifestaron abiertamente su decepción inicial porque arquitectura no era simplemente como ingeniería civil, empezaron a moverse rápidamente con miras a conseguir aquello que habían pensado y para ello ambos decidieron negociar con lo que les ofrecía la institución y buscaron alternativas que les permitieran lograr sus objetivos, no sin pasar por momentos de tensión y conflicto. Específicamente a Luis no le agrada el enfoque que se trabaja en los talleres que ha cursado, al momento de la entrevista ya había se había cambiado tres veces, en particular no le agradaba como se aborda el tema del diseño, así lo comentó:

*[...] el diseño como yo lo he visto que lo abordan es pura forma, o sea... o sea quiero un edificio, que quiero que mida como 20 metros que sea de la forma de un pepino porque a mí así me gusta y así lo voy a hacer, entonces yo digo pues se enfocan todo en eso, al menos lo que yo he visto en este taller lo enfocan todo así, no que sabes que tu forma, que tu concepto que no está bonita, que no sé qué, y son 9 horas de eso, entonces yo le quitaría mucho peso porque nunca hemos entrado en proyecto ejecutivo, en instalaciones, en estructuras de cimentaciones, entonces yo le quitaría el peso al diseño.*

Él afirmó que tomó una mala decisión al elegir arquitectura y agregó que se dejó guiar por el estereotipo del arquitecto como alguien exitoso económicamente, ahora sabe que debió optar por ingeniería civil. Ante este panorama en lugar de renunciar lo que hace es tomar materias optativas

en la carrera de ingeniería civil que cultivan esa parte que le interesa del proyecto ejecutivo y en las que no puede registrarse entra de oyente. Su proyecto subjetivo se ha adaptado a las condiciones que se le ofrecen y ha negociado su estancia en la facultad haciendo uso de las oportunidades que la institución le brinda, pero también aceptando las limitaciones presentes, su trabajo es precisamente tratar de articular ambas. En una situación parecida se encontraba Javier, quien eligió la carrera a consejo de su hermana mayor, él pensó que arquitectura:

*[...]Jera como de estar midiendo, las estructuras, las columnas, paredes, estar viendo cuanto va a pesar, como se construye y llevo aquí y veo que es más como diseñar espacios que te hagan sentir emociones, cómo se diseña, qué puedes crear con el espacio, qué puedes hacer sentir, algo totalmente opuesto, no veo nada de cálculo, o sea yo puedo crear un proyecto y no sé si se puede construir.*

Javier afirmó que frecuentemente habla de ello con sus compañeros, porque se siente frustrado, aunque experimenta sentimientos encontrados porque le parece que diseñar es entretenido y asegura que la recompensa final es ver su proyecto terminado. Entonces lo que ha hecho para compensar lo que le falta es darle menos prioridad al proyecto que además es muy absorbente y decide concentrarse en las materias complementarias para no bajar su promedio.

Al respecto de lo que se espera de una elección y lo que se encuentra los estudiantes enfrentan “golpes de realidad” como lo señaló Mariana. El proyecto ideal se tiene que negociar con los gustos, los intereses, incluso con las vocaciones (Dubet y Martuccelli, 1996/1998), de tal forma que los estudiantes deciden pensando en aquello que suponen encontrarán en la universidad y la realidad no siempre concuerda con el proyecto imaginado.

Dubet (2005) afirma que la vocación no es anterior a los estudios, sino que se va desarrollando a lo largo de los mismos, lo que se observó en los estudiantes es que a pesar de que algunos no vieron cubiertas todas sus expectativas iniciales, la exposición gradual a los conocimientos, el descubrimiento de los campos en los que se puede hacer arquitectura y el desarrollo de ciertas habilidades propias de la carrera que se cursa fueron elementos importantes para que esa vocación fuera surgiendo gradualmente.

Lo destacable de su actitud es que no abandonan, no se victimizan ante las circunstancias, su voluntad de ser y lograr lo que se proponen es definitiva para continuar, por ello la lógica de la

experiencia que predomina en sus decisiones es la estrategia. Dubet sostiene que “es más fácil ser el sujeto de los propios estudios cuando se está en lo alto que cuando se está en la parte más baja del sistema” (2011, 75), prácticamente la mayoría lo está, entonces parece que dicha afirmación es cierta en los casos investigados. En cambio, en quienes no acababa de “cuajar” el gusto por la carrera lo manejaban de forma más fría, aprender algo, obtener el título y después emplearse, pero sin dejar de lado las actividades que les apasionaban como la música en el caso de Luis, la danza clásica en Isabela, o la incursión en el diseño editorial como Fredy.

En los casos donde se pudo realizar una tercera entrevista se encontró que una de las principales tensiones en esa etapa de la carrera la constituía la elaboración de la tesis, Fernanda, Eric, Mariana, Emma y Leticia vivían ese proceso como un reencuentro con su carrera y con la misma institución, en donde de nueva cuenta descubrían normas, reglamentos, procedimientos y trámites que evidenciaron que el oficio de estudiante nunca acaba, la afiliación total no se logra, por el contrario el aprendizaje y conocimientos de otros procesos que en otros tiempos no les preocuparon ahora se volvían centrales y hacía que su vida cotidiana como estudiantes se desarrollara como un constante enfrentamiento con la institución.

Por ejemplo, Mariana comentó que en esa etapa era la primera vez que se sintió “no deseada” en la facultad, por todos los obstáculos y dificultades que encontraba; entre ellos destacaba la falta de espacios suficientes y adecuados para trabajar, en lo que coincidió con Fernanda quien además agregó las deficiencias de la conexión a internet. Ambas tipificadas como *estudiantes apasionadas*, expresaron que en esa etapa estaban viviendo prácticamente en la facultad por ello las carencias de la institución les parecían más evidentes.

Eric por su parte, no manifestó ninguna queja con respecto a las instalaciones de la escuela, pero sí sobre los procesos administrativos que deben llevar a cabo y los problemas que se desencadenaban por su desconocimiento, para él una solución podría ser que les informaran desde el inicio todo el proceso de titulación, para evitar las sorpresas, aunque después corrigió y comentó: *realmente no sé qué ayudaría a facilitar el proceso, la verdad aún no poseo toda la información para decirte con certeza.*

En términos más relacionados con la propia tesis, ambas la estaban haciendo en equipo y se habían integrado a seminarios especiales de titulación que ofrece la facultad, pero se quejaban de la dinámica de trabajo de sus compañeros, quienes mostraban poco interés y compromiso por sacar adelante el trabajo, en este sentido Mariana comentó: *Es muy cansado tener que arrastrar a la gente para que hagan lo que tienen que hacer, prefiero ser un poco egoísta y pensar que este logro es para mí, así que yo sí me esforzaré y lo sacaré por mí.*

Fernanda por su parte lo veía como un tema de resistencia personal para no desistir ante las trabas y obstáculos administrativos que pone a la institución, académicamente dijo sentirse segura para demostrar lo aprendido durante su formación, asunto en el que coincidió con Eric, quien valoró el carácter abierto y flexible de su grupo de asesores durante este proceso. Mientras que Leticia tipificada como *estudiante cumplida* y quien siempre se asumió como alguien que “lo puede todo” señaló: *Sonará que soy presumida o payasa jaja (sic), pero la universidad se me hizo fácil, la tesis igual no es cosa de otro mundo, pero es muy laboriosa, sólo eso no me ha agradado.* Inclusive comentó que sentía que no podría terminarla, la consideraba algo tedioso, por ello estaba considerando titularse a través de una especialización.

Emma también *estudiante cumplida* coincidió en que el proceso de elaborar la tesis estaba significando para ella un verdadero reto, ya que para ella ese era el momento de demostrar lo que había aprendido y lo que no de arquitectura, mientras que toda la primera parte de su carrera se había centrado en un proceso de búsqueda personal en esta etapa ya no podía continuar instalada en dicho proceso, sino pasar a la acción.

## **Tensión 2. Ser prisionero de las calificaciones**

Una segunda tensión que viven los estudiantes es la que tienen que ver con las calificaciones, Perrenoud (2009) sostiene que el hecho de que el sistema construya jerarquías de la excelencia basadas en las calificaciones lleva a los estudiantes a vivir presos de las calificaciones y aunque ellos manifiesten su disgusto o inconformidad, al final todos aceptan que es necesario o indispensable que el sistema registre y aporte evidencia del avance que van logrando.

Las calificaciones chocan con la vocación, porque los estudiantes que manifiestan un gusto genuino por sus estudios se ven limitados por las constricciones de un sistema que funciona a través de registros puntuales a modo de indicadores de su progreso; en otros casos generan tensiones

porque se percibe que no hay relación directa entre el esfuerzo realizado, el aprendizaje logrado y la calificación obtenida.

En este caso el sistema de calificaciones en una disciplina como arquitectura que tiene un componente de apreciación muy subjetivo convierte el tema de las calificaciones en una lucha constante por hacer valer los puntos de vista propios, pero también de ceder porque existe el interés de conservar un promedio que se cuida celosamente al ser pase a becas, apoyos, reconocimiento y prestigio. Así como narró Isabela: *La parte que más sufro en la escuela es esta parte de las calificaciones es como esto de: ay me sacó 8 no es posible y así, ya ahí sufriendo por el 8 y luego a hacer la cuenta del promedio.*

La tensión que provocan las calificaciones, a decir de muchos estudiantes entrevistados, es vivida como un enfrentamiento en el que se pone en juego el perfil formativo que ellos están desarrollando y la autoridad del profesor que se erige como el especialista y el juez final de su avance y su formación. Algunos estudiantes vivieron su primera nota baja estando en la universidad y esta experiencia la manejaron en términos del aprendizaje y el aprendizaje, y hasta cierto modo resignación de cómo funciona la carrera, así lo comentó Ana: *Hubo un proyecto que saqué seis, fue horrible, fue como muy extraño era más de, o sea como que todavía no entendía la dinámica de que eran ideas y no tan técnico y no sé, era como de crear y proponer y eso me bajó la calificación.*

Las implicaciones de una mala calificación son diversas, a muchos estudiantes les bajan la autoestima o los desmotivan, en palabras de José: *En un proyecto tuve 5, pues no... bueno sí, sí me sentí mal, dije no sirvo para la carrera,* en lo que coincidió con Leticia cuando señaló: *Mis calificaciones me preocupan y a veces saco un 9 o algo así y me preocupo y digo no es que no sirvo para esto.* En general las bajas calificaciones les provocan una sensación de malestar, de falla que se toma muy personal, como sostiene (Felouzis, 2001: 1) “todos sienten que un fracaso, o incluso sus premisas, solo pueden referirse a uno mismo y a la propia responsabilidad” como se ve en el relato de Mariana: *Soy una persona que sufro sí no saco una buena calificación, me siento mal conmigo misma.*

La etapa de aprendizaje de las normas, las reglas, los códigos (Coulon, 1995) en sí, de cómo funciona el sistema de enseñanza y evaluación en la universidad se convierte para los estudiantes en la clave del éxito en la consecución de sus objetivos, como lo comentó Silvia: *Algunos son muy estrictos [los profesores] tienes que ir agarrando la forma y el ritmo de trabajo para que no se te haga tan pesado.* Se trata en palabras de Dubet (2005) del desarrollo del dominio instrumental, que implica conocer las manías de los maestros o darse a notar. Silvia coincide con Mariana, quien maneja esta situación como una cuestión de conocer la forma de trabajo de los maestros y tomar las decisiones en consecuencia:

*[...]si ya descifrate al profesor cómo es, pero a ti no te gusta tú puedes elegir ir en contra y es muy válido entregar otra cosa muy diferente a lo que él te pidió porque tu pienses que es mejor y tú sabes que no te va a ir bien porque tú ya lo descifrate y sabes que no le gusta, pero tú estás decidiendo que no te importe eso y tú piensas que es como el mejor camino, o lo que yo piense que lo resuelve que es como lo mejor, ahí yo siento que sabes que tal vez te pongan una mala calificación pero tu aprendiste algo. Mariana*

El relato de Mariana también deja ver que las decisiones que toman los estudiantes, complacer o no los criterios del profesor, tiene implicaciones posteriores o se es dócil y obediente ante la autoridad docente o se lucha por hacer valer los propios puntos de vista. En este sentido los estudiantes cumplidos, tienden a someterse, pero los esforzados, estratégicos y apasionados no siempre, como ocurre en el caso de César quien comentó:

*[...]si con sietes pudieras, por ejemplo, irte de intercambio y tener una beca para una maestría yo no tendría problemas con tener sietes ¿no? yo prefiero aprender que tener una buena calificación y eso muchas veces me ha perjudicado en que a veces pierdo ciertos puntos en calificaciones.*

La intervención de la subjetividad del profesor en el sistema de calificaciones es un problema que ha sido abordado desde posturas críticas que se manifiestan abiertamente en contra de que el alto rendimiento sea reconocido a través de los promedios y las notas escolares (González, 1988; Cascón, 2001) y los estudiantes se manifestaron conscientes de esa situación, en palabras de Mirna: *es muy difícil porque luego con lo que tú llegas e hiciste luego para el profesor está horrible, o sea es muy subjetivo;* Brenda coincide en ello cuando señala: *Los profesores califican, pero porque ellos ya tienen un concepto de qué es lo que quieren ver y entonces tú dices pues no, yo quiero ver otra cosa, entonces esas calificaciones son muy subjetivas.*

Aunque a veces los estudiantes consideran que sus notas son injustas se resignan. Así lo señaló Brenda cuando comentó que en su taller actual el nivel de exigencia es tan elevado que ha bajado sus expectativas: *Sí va cambiando, hasta en el taller [el taller anterior] era de que hago esto y sé que sí voy a sacar 10 y en el Reyna que ya es como muy exigente sacas tres por todo casi.* Otros en cambio pelean como señalaron Isabela y Karla, hasta por la última décima, sobre todo cuando un maestro les asigna una calificación que ellas consideran no refleja el trabajo y el esfuerzo realizado, en palabras de Fernanda pelear por una calificación significa entrar en temas de “defensa personal”.

A pesar de las diferencias que pueden llegar a tener con los profesores por la valoración de su trabajo, la mayoría está de acuerdo en que en la universidad han llegado a un nivel en el que ya no es tan sencillo evadir su responsabilidad y simplemente asumir que, si algo no sale bien, es culpa del profesor, como señaló Manuel:

*Ya no es de: ay al profesor no le caigo bien o me tiene tirria, ya a este nivel como ya eres maduro y los profesores entienden; asimismo Karla agregó: Claro que los profesores tienen un peso importante [...], pero al final solo dependen de mí [las calificaciones], del trabajo, del esfuerzo, de la dedicación.*

En este proceso de aceptar que en la universidad las calificaciones son un medio para conseguir ciertos fines, sin que necesariamente signifique que quien tiene diez es el mejor o el que sabe más, algunos estudiantes empezaron a experimentar un cambio en donde se plantean otro tipo de relación con sus estudios; por ejemplo, Fredy señaló:

*Sí quiero tener un buen promedio, pero también pues ya más bien me voy a concentrar en aprender no tanto en que tengo que entregar ocho planos porque si no me van a bajar un punto y pues no, es aprender y como me vaya y pues me ha ido bien.*

En suma, para los estudiantes de alto rendimiento las calificaciones son una de las principales tensiones que viven, porque ya no se trata de estudiar para un examen, memorizarlo todo y recitarlo ante el profesor; sino que tienen que demostrar con la práctica que efectivamente saben hacer las cosas, que se han apropiado de los saberes disciplinarios, han desarrollado habilidades y que pueden evidenciarlas en sus proyectos arquitectónicos, como afirmó Carlos: *Ya no es infalible, no es tan fácil manipular y aquí generalmente se expresan más cosas, ideologías lo que tú quieres ser.*

Entonces, aun cuando siguen luchando por conservar sus promedios porque son medios para el logro de fines, cada vez ganan más consciencia de que su formación profesional rebasa por mucho las notas escolares que obtienen y con base en ello tienen que trabajar. En este sentido algunas investigaciones sobre estudiantes de alto rendimiento han encontrado que éstos muestran una voluntad de ser muy marcada, en sus explicaciones sobre sus resultados escolares tienden a atribuirlo a sí mismos, a su acción, a su determinación de ser actores de su propia vida (Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Harper, 2005; Bradley, 2010; Villasmil, 2011; Kula, 2013 y Goins, 2016).

Inclusive cuando los estudiantes han pasado por situaciones personales difíciles, eventos traumáticos o han debido enfrentar muchos obstáculos tienden a fincar sus logros en su esfuerzo y su persona (Caamaño et al., 2012; Longás et al., 2016; Villasmil, 2011; Ramírez et al., 2011; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Vélez, 2007). Esto también se observó con los estudiantes entrevistados, aunque se trata de un grupo que, a excepción de César cuyo padre falleció cuando él ingresó a la carrera, no ha experimentado experiencias de vida verdaderamente difíciles que pudieran afectarlos profundamente.

En este sentido, la mayoría dio cuenta de cierta afinidad con la filosofía de la meritocracia, ya que adoptan los valores de autonomía, logro, ascenso y expectativas de progreso centradas en el desempeño propio y no en factores externos como la suerte o los milagros la voluntad (Alexander, 1989). Cuando se les preguntó si consideraban que todos los estudiantes universitarios podían tener alto rendimiento trece entrevistados coincidieron en afirmar que sí, cinco que no y cinco estaban entre sí y no.

El que se tratara de estudiantes tipificados como cumplidos, esforzados, estratégicos o apasionados no representó alguna tendencia, sólo en el grupo de los que consideraron que no, no se ubicó ningún estudiante apasionado, en los otros dos grupos hubo estudiantes de todos los tipos.

Mariana, Natalia, Diana, César, Luis, Mirna, Arturo, Javier, Ana, Emma, Leticia y Karla coincidieron en que no cualquier estudiante puede tener alto rendimiento, ya que de acuerdo con ellos es cuestión de los valores que tienen si les importan o no sus estudios, de la determinación que tienen para hacer las cosas a pesar de aquellos obstáculos que pudieran presentarse porque dijeron



conocer casos que en contra de todas las dificultades lo han logrado; entonces para ellos todo se reduce al esfuerzo, dedicación, constancia y sobre todo la decisión y la motivación para hacerlo. Un fragmento de lo que respondió Silvia:

*Sí cualquier, sí es cuestión de ellos y de que sepan lo que quieren. Creo que son poquitos los que hay porque a muchos no les importa, como que aún no entienden la situación, no maduran o simplemente no les interesa, tienen otros intereses o no saben realmente que es lo que quieren, o lo están haciendo, pero no les llena, tienen otras cuestiones.*

En sus respuestas también incluyeron elementos que tienen que ver con la edad en la que se encuentra la gran mayoría de los estudiantes universitarios y desde esa perspectiva, según ellos el motivo por el cual había pocos con altas calificaciones era porque tienen muchos distractores, como lo señaló Arturo: *A los hombres yo siento que les gana la pereza o bueno a mí era lo que me ganaba, el ocio también, los videojuegos, los amigos, salir a la calle.*

En contraste quienes respondieron que no cualquier estudiante puede tener alto rendimiento fueron Ivonne, Isabela, Carlos, Brenda y Fredy, ellos señalaron entre sus razones la existencia de múltiples factores que intervienen en los resultados que obtienen en la escuela, entre ellos mencionaron la situación socioeconómica de la familia de origen y los valores que ahí se aprenden, los problemas personales, la distancia del lugar donde viven para trasladarse a la universidad, el hecho de trabajar a la par de los estudios, diversos distractores, inclusive hicieron referencia a la inteligencia o a la capacidad nata de las personas para hacer frente a los saberes escolares. Isabela dijo: *O sea, yo no conozco a alguien que en serio sea de alto rendimiento y esté trabajando para poder pagarse la carrera.*

En un punto intermedio se ubicaron los que estaban inseguros al respecto, Eric, Fernanda, Manuel, José y Ángel, ellos inicialmente afirmaron que sí cualquier estudiante puede hacerlo porque es una decisión que se toma y se trabaja para lograrlo; sin embargo, lo pensaron más y después agregaron algunas razones por las que consideraban que posiblemente no era un asunto tan sencillo, sino que intervenían más factores como la edad, el contexto, los valores, la falta de motivación etc. Así respondió Ángel:

*Pues es que cualquiera puede ser buen estudiante o tener buenas calificaciones pero pues ya depende de cada uno; igual de distintos aspectos ¿no? porque yo pienso pues que todo eso ya viene desde pequeño, entonces sí desde pequeño a alguno no se le enseñó*

*o no se le inculcó pues ya se le va a hacer muy difícil después, pero pues sí cada uno todos nosotros podemos ser buenos estudiantes si en verdad queremos, la familia es muy importante porque obviamente si una persona no tiene ese apoyo o no está bien en ese aspecto se le dificulta muchísimo, no es que no pueda pero sí tiene como que ver un poco.*

Los estudiantes de este grupo dejaron ver un conflicto interno al respecto, porque si bien reconocieron la importancia que tiene la determinación que cada persona tiene para tomar sus decisiones y controlar su vida, también se mostraron conscientes de que en las sociedades actuales hay muchos problemas y obstáculos que impiden el logro de los objetivos que cada quien se plantea. Entonces, cuando hablan de sí mismos y de su condición de ARA, lo atribuyen todo a su acción, a su voluntad de ser, donde se posicionan como actores sociales que toman decisiones, pero cuando se trata de pensar en la acción de los otros el tema ya no parece plenamente definido.

### **Tensión 3. Ser libre y responsable, múltiples decisiones que tomar**

La condición estudiantil vista como una experiencia juvenil implicó pensar a los entrevistados como jóvenes incorporados a la estructura social, (Reguillo, 2007) y al estar ceñidos al espacio escolar, el análisis realizado recuperó mucho de lo que les ocurre en torno al cruce de lo estudiantil con lo juvenil, por lo tanto, la mirada es limitada y hasta cierto punto sesgada porque el hilo conductor de la entrevista y del posterior análisis e la interpretación de los resultados fue siempre pensado en función de su relación con la escuela, con sus estudios.

Los aspectos que se exploraron en este apartado fueron determinados a partir de los temas que los relatos de los estudiantes identificaban como relevantes en sus recorridos: el manejo de la libertad y la asunción de la responsabilidad como estudiante universitario, la subjetivación como crítica hacia la institución y la formación, la experiencia de vivir solos, las inquietudes entre combinar los estudios y el trabajo, el uso del tiempo libre, relaciones amorosas, la competencia entre pares y el intercambio académico como una vía para la experimentación.

En el ingreso a la universidad los estudiantes de ARA, de forma similar a lo que ocurre en otros universitarios (Ramírez, 2010; Silva y Rodríguez, 2012) empiezan a experimentar la sensación de una libertad gradual en donde como mencionó Ana: *No te dicen ya metete a tu clase y así, es más de estar ahí porque quieres ya depende más de tí, nadie te vigila*, pero esa libertad se acompaña conforme va pasando el tiempo, del desarrollo paulatino de la autonomía moral

de los estudiantes en donde el sentimiento de responsabilidad como individuos que tienen asumir compromisos actuales para tener un mejor futuro se hace más fuerte en la mayoría de los casos.

En ese proceso también hay estudiantes que empiezan a desarrollar su interés intelectual, en la medida que van conociendo más de su carrera y es en ese punto donde surge progresivamente la vocación como la dimensión más personal de la experiencia estudiantil; a decir de Dubet “es en donde los estudiantes construyen el sentido subjetivo de los estudios, más allá de una visión instrumental y utilitarista porque define la influencia o el deseo de influencia de la carrera sobre la personalidad, sobre las maneras de ver el mundo y de encontrarse en él” (2005: 38).

Desde esta dimensión de la experiencia, quedó evidenciado que más allá de lo estrictamente académico los estudiantes de ARA valoran su estancia en la universidad y la relación con sus estudios, de formas singulares. Sus relatos dan cuenta sobre todo de que miran su paso por la universidad más allá de su habilitación para el ejercicio de una profesión, para considerarlo como un proceso de formación como personas en las que tal vez sí buscarán “cambiar el mundo”, como lo comentó Ivonne: *la universidad me ha enseñado a cuestionarme, ha sido un despertar*; en lo que coincidió con Carlos quien dijo: me ha dejado con más preguntas que respuestas; mientras que Luis afirmó: *en la universidad nos formamos como personas, definimos quiénes somos y qué rumbos tomaremos en nuestra vida*; por su parte César concuerda en que: *implica buscarse, ser mejor persona y enriquecer la sociedad*.

En esta misma línea se encontró que en sí los estudiantes de alto rendimiento se han apropiado de la universidad, como un espacio para probarse; como un lugar que, en tanto jóvenes que disponen de moratoria social, les permite aprender y equivocarse a través de la interacción con diversas formas de pensamiento en todos los ámbitos social, cultural, político, económico, etc. pero sobre todo que a la vez que les exige y demanda, también les brinda un mundo de posibilidades. En palabras de Fredy la universidad para él:

*[...]tiene esta onda como de encaminarte que está bien padre, que sí te enseña mucho pero también te deja mucho ser y de equivocarte, también te deja mucho aprender por tu cuenta que me ha gustado mucho y me ha gustado mucho también porque me hace cuestionarme cosas de antes y como que eso me ha hecho crecer en otros aspectos y no seguir como en la escalerita de, sino que si tuve problemas y ya lo estoy logrando.*

En esta idea romántica del uso de la profesión para “cambiar al mundo” a través de procesos de subjetivación que despiertan el lado crítico de sus estudios y su ejercicio profesional futuro (Dubet, 2005) Isabela, Fredy, Fernanda, Javier y Brenda coincidieron en afirmar que hay una percepción de la arquitectura como una disciplina exclusiva y elitista, inclusive Fredy señaló, que eso se fomenta en la misma facultad, aunque él trata de distanciarse de esas posturas, en sus palabras:

*A veces me decepciona como el ámbito, el ambiente de que la arquitectura como que es muy pretencioso, muy snob, muy de flojera a veces, pero la arquitectura me encanta, como que son más esas otras cosas externas como que la rodean, pero luego también me dan ganas de decir bueno, pero para mí no es así lo voy a hacer como yo creo que debería ser.*

En contraste, con respecto a este ambiente de la facultad hay estudiantes a los que les agrada; por ejemplo, Diana, fue una de las que comentó que de hecho es lo que más le gusta de ser estudiante de arquitectura, a pesar de que efectivamente no cree que ellos vayan a cambiar el mundo, así lo narró:

*Lo que más me gusta es que está en todos lados y aparte es como esa parte egocéntrica de las personas, bueno no sé si lo has escuchado aquí, ¡¡¡pero es como de ay soy arquitecto!!!, ¿no lo has escuchado? ¿No? Bueno pues en general los arquitectos tienden a ser como: es que somos Dios, es que hacemos todo, es muy chistoso en este ambiente, es que todos se creen la gran cosa, es como una identidad del arquitecto, es como muy chistoso porque es como de: No wey (sic), tú no vas a venir a arreglar los problemas del mundo, pero está padre créelo. Diana*

Desde la perspectiva de Dubet, la vocación en los estudiantes es una de las “principales herramientas de la crítica, crítica de la universidad y crítica del medio estudiantil (Dubet, 2005, 38) y esto es claro en el caso de los entrevistados cuando refieren los aspectos con los que se sienten a disgusto, ya sea que se refieran a los métodos de enseñanza, al compromiso de los profesores, la forma en como está organizada la institución o la percepción que hay de la misma carrera.

En esta misma línea, se mostraron críticos con respecto a la formación que han recibido, sobre todo la evaluaron en términos de lo que piensan encontrarán en el campo laboral, “ponerse serios” en los estudios universitarios no solo es cuestión de vocación profesional, sino que esta crítica la articulan con el interés social y el fin instrumental de sus estudios, en su mayoría tienen claro que al final de la universidad para algunos el camino termina, acaba el hecho de acumular certificaciones por sí mismas y en el ingreso al campo laboral, a decir de muchos, las buenas notas no son infalibles.

La mayoría de los estudiantes entrevistados consideró que si bien estaban satisfechos con la formación recibida hasta el momento (quinto semestre) tenían la sensación de que les faltaban cosas que en su opinión ya debían dominar. Mariana comentó: *aquí se quedan muy cortos, muy cortos de lo que es realmente allá a fuera;* Leticia por su parte dijo: *nunca me voy a sentir profesionalmente preparada para el campo laboral y José señaló: con mi formación en construcción no estoy satisfecho, sé que eso yo lo puedo adquirir más adelante.*

Si bien los estudiantes de alto rendimiento se mostraron exigentes y autocríticos en sus apreciaciones sobre los conocimientos, habilidades y en sí las competencias profesionales que hasta ese momento habían desarrollado; algunos también asumieron su responsabilidad en su formación, expresiones como: buscar por ti mismo lo que no te dan, investigar en la biblioteca o en internet temas que te gustan, lo que no domino es porque no he buscado más, o porque no he sabido moverme. El siguiente fragmento muestra como Silvia se siente satisfecha, pero también deja ver esa sensación de que algo falta:

*Pues sí estoy satisfecha digámoslo así, pero también creo que falta, como digo todo depende aquí te dan una parte, pero la otra depende de tí si investigas, si ves otras cosas, a mí me gusta saber todo llegar a leer artículos cosas así, ahora muy fácil con internet llegar a buscar muchas cosas.*

Sin embargo, aun cuando los estudiantes tenían claro que es necesaria una actitud proactiva en sus estudios su justificación para no hacerlo era la falta de tiempo, el exceso de actividades que tenían que realizar; entonces por una parte identifican la necesidad de rebasar el espacio de la universidad para fortalecer su aprendizaje, pero por otra rápidamente encuentran excusas para no hacerlo. Entonces viven esta dualidad que impide pensar a los actores solo como integrados, estratégicos (Dubet, 2010) porque critican lo que hay, saben que faltan cosas, piensan que tal vez debido a esos vacíos no serán competitivos en el mercado laboral, pero no se deciden a emprender acciones al respecto.

### **Vivir solo por primera vez una forma de hacerse responsable**

En primer lugar, desde una postura clásica (Bourdieu, 1964/2004) si se toma como uno de los principales indicadores de la condición de joven estudiante, la dependencia económica de la familia, de acuerdo con los datos que proporcionaron los estudiantes, todos dependían monetariamente de

sus padres y la holgura con la que esto ocurría varió en cada caso, pero en general la tendencia apuntó a que no había grandes problemas en ese sentido, a excepción de Fernanda, Manuel y Leticia, quienes eventualmente manifestaron dificultades familiares financieras.

Mientras que Ana, Ivonne, Ángel, Silvia y Arturo si bien no señalaron abiertamente tener carencias de ese tipo, una de sus principales razones para no participar en el intercambio fue no disponer del apoyo familiar para solventar los gastos adicionales que implicaría vivir un año en el extranjero a pesar de conseguir una beca.

Como se ha apuntado el ingreso a la universidad significa para algunos jóvenes la salida, por primera vez del hogar familiar, lo que significa no solo hacer frente al cambio de nivel educativo, sino al lugar de residencia, con todos los pros y contras que eso puede implicar (Dubet, 2005; Ramos, 2013; Martínez, 2016), eso ocurrió con Isabela, Mariana, Mónica, Mirna, y César. En los tres primeros casos lo hicieron porque vivían a dos o tres horas de la facultad de arquitectura y no consideraban viable emplear demasiado tiempo para desplazarse diariamente, mientras que los dos últimos eran del interior de la república mexicana. Por su puesto en todos los casos contaban con el sostén familiar para solventar ese gasto.

Como enfrentaron ese cambio fue distinto, Mariana comentó respecto a la experiencia de vivir sola: *Me permitió descubrir mi potencial, mi manera de enfrentar y solucionar los problemas sin nadie que me ayudara. Descubrir mi personalidad estando sola, haciendo las cosas yo misma.* Mientras que Mirna señaló que, si bien al inicio estaba muy emocionada por el cambio de residencia y sobre todo por su ingreso a la UNAM, al momento de llegar y empezar a vivir sola entró en depresión instantánea, proceso en el que recibió ayuda de los que ahora son sus amigos y su hermano que vive en la ciudad de México también, pero en otro sitio, sobre todo a decir de ella, la carga de trabajo que implicaba la carrera le permitió concentrarse en ello y no dejarse abatir por estar lejos de casa.

Por su parte César, también al ingresar a la UNAM tuvo la experiencia de vivir sólo por primera vez, en su caso salir de la casa paterna fue una inquietud que siempre tuvo, al respecto dijo: *Quería salir del pueblo por decirlo de alguna manera, San Cristóbal es un lugar muy chico, siempre había querido salir, conocer distintas personas, conocer cosas distintas y*

*enriquecer un poco mi formación y demás cuestiones personales.* Ya estando en la UNAM evaluó su experiencia como positiva, afirmó que prácticamente vivía en la escuela y que a su departamento solo iba para dormir, ya que la institución le ofrecía tantas cosas que le parecía imposible aprovecharlo todo.

Isabela fue la única que manifestó que sus padres no estuvieron de acuerdo en que cursara arquitectura en CU, ya que estaba lejos de su domicilio y significa vivir sola por vez primera, pero ella tomó su decisión y en general dijo que disfrutaba la experiencia de vivir sola, sobre todo porque eso le permitió dedicarse de lleno a la escuela sin la interferencia de sus padres, inclusive había fines de semana que no iba a verlos porque a decir de ella: *Es que sí es un poquito más incómodo estar con ellos, porque sí, es de vamos a comer y hacer esto, me distraen de lo que tengo que hacer.*

Mónica también decidió vivir sola, aunque la casa de su madre está en la misma Ciudad de México y sus razones para hacerlo las manifestó así: *Sí porque en mi casa normal [la casa de su mamá] me distraigo mucho, todo el día doy vueltas por la casa, plático con mi mamá, acá estoy sola y me concentro. Mi mamá no quería porque dijo que nomás quería estar como en el relajo, pero no.* Aunque aseguró que habla con su mamá todos los días, sobre todo cuando tiene algún problema o algo que le preocupa, después de más de dos años viviendo en su departamento se plantea regresar a casa, en sus palabras: *últimamente ya he estado pensando en regresarme porque me siento triste.*

De los que residían lejos de la universidad, solamente Silvia mencionó que era una experiencia muy desagradable viajar todos los días cuatro horarias para ir y regresar de la escuela, cuando se le preguntó si no había considerado vivir sola, respondió que sí le gustaría pero que su mamá no podría costear todos los gastos para que ella pudiera estar cerca de la facultad. Además, se mostró resignada ante esta circunstancia: *Por una parte, ya me acostumbré y por otra sería difícil [...] prepararme mi comida y eso, conlleva otro tiempo y sale igual el tiempo.*

Como se pudo observar las razones para cambiar de residencia cuando se ingresó a la universidad no solo dependieron de aquello que los jóvenes estudiantes deseaban experimentar, en

tanto jóvenes que buscan más espacio y autonomía personal, sino que en sus decisiones también influyó la situación socioeconómica de la familia, lo cual configuró la experiencia de ser estudiante universitario de una forma o de otra. Como sostiene Guzmán (2017, 79) “Hay estudiantes foráneos que valoran la libertad y el crecimiento que implica alejarse de la familia, de modo que aprovechan para hacerse responsables con libertad” eso parece haber ocurrido con Mónica, Isabela, Mariana y César. Pero no todos tienen esa oportunidad, aunque la deseen acaban resignados como Silvia. El resto de los estudiantes que vivían relativamente cerca de la UNAM, no se plantearon el hecho de irse a vivir solos.

### **Trabajar y estudiar, entre su pertinencia y su inviabilidad**

Otro de los aspectos clave, desde el modelo ideal de estudiante, es su dedicación de tiempo completo a los estudios universitarios, en este sentido, diecinueve de los entrevistados no trabajaban. El detonante por el cual los estudiantes se cuestionan el asunto de combinar los estudios con el trabajo fue su percepción de que la formación que han recibido si bien en términos generales es satisfactoria, hay la sensación de incompletud y creen que es ese componente de la experiencia en tanto práctica y vivencia, que les dé la oportunidad de exponerse y probarse en el campo laboral como profesionistas en formación. En este sentido como sostiene Arango (2008: 11) “La experiencia universitaria es vista como una etapa de preparación interior para el futuro y que define las oportunidades para más adelante” y más adelante significa en la mayoría de los casos la conclusión de la lógica escolar, trabajar, adquirir responsabilidades de adulto, pero sobre todo “construirse como personas” “cambiar el mundo” (Dubet, 2005).

Arturo y Eric quienes se empleaban por la tarde en un despacho, lo hacían porque consideraban que eso les permitía ganar experiencia laboral y foguearse en campo profesional, aunque aseguraron que si en algún punto eso implicaba desatender la escuela lo dejarían sin dudar. Ambos comentaron que a sus padres no les agradaba que trabajaran porque su prioridad eran sus estudios, ellos dedican entre 3 y 4 horas diarias por la tarde en sus empleos.

Mientras que César trabajaba como residente de obra durante las vacaciones, también lo hacía para ganar experiencia, pero además era una forma de allegarse de recursos y ahorrar un poco para el intercambio. Manuel por su parte tenía varios “empleos” o actividades remuneradas, ya que impartía clases de regularización por las tardes a niños de primaria, jugaba fútbol los sábados, por lo



cual también le pagaban y los domingos atendía una dulcería, y José comentó que a veces trabajaba en vacaciones porque necesitaba dinero, aunque no era nada relacionado con la arquitectura y además vendía cosas por internet.

En los casos de Arturo, Eric y César el sentido del trabajo se construye a partir de lo que aprenden, así el trabajo pasa a ser otro espacio formativo, que permite evaluar lo aprendido en las aulas y ganar experiencia profesional (Guzmán 2004). En cambio, para Manuel el sentido es otro, porque no trabaja en algo relacionado con su carrera, sino para los gastos de la carrera y también para sus espacios de ocio y entretenimiento, por lo cual su motivación está más orientada a la consecución gradual de una independencia económica de la familia.

El resto de los estudiantes no trabajaba y ese fue uno de los temas en torno al cual experimentan algún tipo de tensión, ya que aun cuando prácticamente la mayoría consideró que trabajar a la par de los estudios podría ser positivo para su formación, en términos de reforzar sus habilidades y aprendizajes, además de ganar experiencia, manifestaron que no se habían decidido a hacerlo por distintos motivos.

En sus relatos se observó que los estudiantes tienen diferentes márgenes de autonomía personal en sus decisiones, el caso de Carlos sus padres decidieron que en lugar de trabajar estudiara un idioma para fortalecer su formación, más allá de sí él consideraba o no necesario hacerlo. Mientras que Mariana y Ana plantearon sus preocupaciones en torno a la afectación que pueden sufrir sus promedios al reducir su tiempo para el estudio, en lo que coincidieron con Fredy y Leticia, pero esta última lo valoró más en función de sus necesidades personales y de su propia dinámica familiar, en donde no se dispone recursos holgados y en todo caso que ella estudie es visto como una pesada carga por la que hay que hacer sacrificios, esto coincide con lo encontrado en (Langa, 2005) con estudiantes de sectores populares. En palabras de Leticia:

*Sí lo he pensado [trabajar] para independizarme antes, ya para hacerme yo solita, tener mi dinero, tener mis cosas, pero es que el problema es el tiempo, apenas si tengo tiempo para hacer mis... cosas.*

Por su parte Fernanda reflexionó sobre el tema de la posible combinación de los estudios del trabajo como una inquietud que tuvo desde su ingreso a la universidad y conforme fue avanzado en

la carrera lo evaluó desde aquello que no le gustaría hacer como arquitecta en el futuro y con base en ello tomó su decisión, así lo narró:

*Bueno mi idea desde que entré era empezar a trabajar antes de salir porque ya que sales entonces te piden experiencia y todo eso entonces es casi seguro que no consigues trabajo tan rápido; entonces y sí pensé, bueno en un despacho como dibujante, quien sabe cuánto tiempo, bueno pon tú que es medio tiempo 6 horas, pero no sé unos 3 años para empezar a subir y la verdad a mí no me gusta estar encerrada en una oficina ahí en un cubículo dibujando en AutoCAD 6 horas. Además, no sé justamente siento que trabajaría justo para las personas que se dejan llevar por el dinero y eso que yo no quiero ¿no?*

Una forma de atender esa parte de la falta de experiencia, Fernanda la solucionó a través de la puesta en marcha de un proyecto en su colonia, donde encontró la oportunidad para aplicar lo aprendido, al tiempo que se le abrieron puertas para colaborar en otros trabajos.

Si bien Leticia, Fernanda y Manuel pertenecen a familias con ciertas limitaciones económicas; es claro que la mayoría de los estudiantes entrevistados no se han planteado trabajar durante sus estudios porque en términos estrictos, no precisan trabajar, aun cuando se cuestionan sobre la necesidad de hacerlo, dicha necesidad no es de tipo económico, sino que obedece a una inquietud de fortalecer su formación combinando sus estudios con el trabajo.

Son privilegiados porque tienen la libertad de decidir en este aspecto, porque no presentan la urgencia de trabajar para vivir como ocurre con los jóvenes asalariados de sectores sociales bajos, o los propios estudiantes universitarios que se ven obligados a conseguir un empleo remunerado para sostener sus carreras. En este sentido, las reflexiones y decisiones en torno a no trabajar evidencian aquello que (Tiramonti y Ziegler, 2008) identificaron como “el trabajo desde una connotación negativa” en estudiantes argentinos de clases medias altas y altas que afirmaban no trabajar porque quitaba tiempo libre para el esparcimiento y el ocio o impedía concentrarse en los estudios y continuar cultivándose culturalmente.

Tienen la posibilidad y el privilegio de distribuir su tiempo entre sus estudios y sus actividades de ocio, entretenimiento y diversión, y excluir el tiempo del trabajo remunerado, en este sentido tienen un uso libertario del tiempo (Baudelot y Establet, 1981; Molinari, 1992; Erlich, 1998; Bourdieu, 1964) citados en (Guzmán, 2004). De tal forma que “el tiempo estudiantil se torna en un tiempo subjetivo y heterogéneo” (Erlich, 1998 citado en Guzmán, 2004: 49), cada quien distribuye su tiempo

de acuerdo con sus intereses y al parecer en una carrera exigente como arquitectura queda poco “tiempo libre” a los estudiantes que persiguen objetivos en los que para, conservar un promedio elevado, es indispensable la dedicación de tiempo completo.

Su construcción subjetiva del tiempo estudiantil (Erllich, 1998) se evidencia en frases que emplean los estudiantes cuando hablan de su tiempo libre y las actividades que realizan, Isabela comentó: Tiempo libre no tengo, más bien tengo que hacérmelo, duermo o estoy en redes sociales; por su parte Fernanda señaló: Tiempo libre es cuando no tengo ganas de hacer nada y no quiero pensar en arquitectura, me voy al mercado con mi mamá; mientras que César afirmo: No tengo tiempo libre, es que no hay forma de que el día tenga 48 horas y Mónica contestó: No tengo, porque me desvío en cosas, para mi tiempo libre es dormir o ver tele y ahora no tengo ese tiempo.

En cambio, quienes sí disfrutaban de tiempo libre en un sentido convencional como espacio de ocio y distracción mencionaron distintas actividades propias de una juventud universitaria que vive en un contexto urbano, que no trabaja y que se dedica de tiempo completo a sus estudios. Fredy, Leticia, Silvia y Eric comentaron que salen con sus novios o novias, algunos van a la cineteca o museos. Brenda, Diana y Javier señalaron que les gusta ir a fiestas con sus amigos y, además en el caso de los dos últimos, consumir alcohol. Por su parte Ana señaló salir a correr, dibujar y ayudar en quehaceres domésticos.

El tiempo libre también es percibido por los estudiantes como una necesidad desde el punto de vista de la salud física y mental, ya que afirmaron que en una carrera que demanda elevados niveles de trabajo realizar alguna actividad de ocio o distracción es indispensable para liberar el estrés, para no reventar, para tener un respiro. En esto coinciden con lo encontrado por Bachenheimer (2014) quien encontró que estudiantes de ARA que asistían a una universidad altamente selectiva de EE.UU. consumían alcohol y salían de fiesta con frecuencia para tolerar los ritmos pesados de trabajo que implicaban sus carreras.

La decisión de trabajar o no representa una tensión porque es algo que genera dudas, porque los demás dicen que hay que ganar experiencia, porque en algunos casos los mismos jóvenes experimentan la necesidad de “foguearse” en el campo laboral; pero en sentido estricto no es una preocupación en términos de necesidad económica, por ello tienen la libertad de postergarlo y de

pensar en ello solo esporádicamente, otros jóvenes universitarios en comparación con los aquí entrevistados no gozan de ese libre albedrío porque sus condiciones y sus necesidades son otras. Entonces la connotación negativa del trabajo para algunos estudiantes de ARA, en otros casos adquiere matices más orientados hacia la necesidad económica.

### **Las relaciones de pareja también contribuyen en la experiencia estudiantil**

Otro de los ámbitos en los que también se invierte el tiempo libre y en el que se experimenta mientras se es joven universitario, es en el establecimiento de relaciones afectivas con el mismo sexo o el sexo opuesto (Romo, 2008, Arango, 2008) esa exploración necesaria para la futura vida en pareja en algunos casos se asume como indicador social del ingreso a la edad adulta (Dubet, 2005).

Los novios, las novias pasan a ocupar parte del tiempo y eso también aporta un matiz singular a su forma de vivir su condición de estudiantes de alto rendimiento. Arango sostiene que en esta etapa se trata de relaciones que concentran una gran intensidad afectiva, apoyo académico mutuo, y constituyen sin duda una protección frente al gran mundo de la universidad (2008: 7). Tener un vínculo amoroso significa tener un cómplice, un compañero que cubre necesidades afectivas y de interacción que los pares o los amigos no satisfacen, con ellos también se crece, pero en otros ámbitos. Fredy comentó al respecto:

*También ha sido un tema porque yo decía tengo novio y lo que sea, pero al inicio siempre decía la prioridad es la escuela y pues sí es la prioridad, pero pues no, pero ya al final no sólo puedes dedicarte a eso, **no eres sólo un robotcito** (sic), tampoco puede ser todo el tiempo sólo eso, y creo que también eso tiene que ver también para que seas buen estudiante, o sea tener como un respiro si vives sólo cegado de la escuela en ciertas cosas.*

Más adelante agregó que su novio lo ha apoyado en diversos trabajos de la escuela ya que comparten gustos y suele salir con él los fines de semana a la cineteca o a museos, aunque como también está en la facultad en general “andan de la mano todo el tiempo en la escuela” Fredy tiene claro que ya no se dedica tanto a sus estudios como lo hacía, pero dijo estar contento. Mariana también tenía novio, y cuando se le preguntó cómo lograba manejar su nivel de dedicación a la escuela y tener una relación respondió:

*Él también estudia arquitectura, y para mí es una ventaja porque podemos pasar tiempo juntos y seguir hablando de la escuela (porque estamos en la misma sintonía).*

*Y otra cosa también interesante es que yo me di cuenta que desde que somos novios él mejoró en la escuela muchísimo, eso me hizo notar que de alguna manera mi dedicación lo ha influenciado a hacer lo mismo [...] Él también ha influenciado en mí, él siempre me ha motivado y ayudado cuando me estoy rindiendo. Siempre que entro en crisis me recuerda lo que he logrado y lo que soy capaz de hacer.*

Emma también pasó por una experiencia en la que tener una pareja sentimental la ayudó a superar problemas de integración tanto académica como social durante sus estudios, la mayor parte de la carrera la pasó aislada, encerrada en sí misma, alejada de sus pares, pero eso empezó a cambiar a raíz de que se relacionó sentimentalmente con un compañero, se volvió más abierta a la interacción social, inclusive con sus propios estudios a los que inicialmente no les encontraba sentido, así lo expresó: *conocer otras personas estuvo interesante y ya que me doy cuenta que sí me gusta la arquitectura ya voy a la facultad con otra actitud, plático con otras personas de la facultad con otra actitud.*

Hay estudiantes que no han tenido la oportunidad de tener ese lazo emocional, pero como lo mencionó Isabela: *No necesito [novio] porque tengo muchos intereses que no van vinculados con otra persona, porque tú te divides con tus horarios, tus cosas que van con la carrera.* Por otro lado, no siempre el tener una pareja sentimental es algo positivo, para Fernanda el hecho de tener novio en la universidad representó un punto de enfrentamiento con sus padres, quienes consideraban que debía dedicarse exclusivamente a la escuela, su decisión de continuar la relación fue un momento clave en la conquista de su autonomía, aunque después de un tiempo ella misma terminó la relación, en sus palabras:

*El problema con el chico de antes [su novio] él tenía mucho tiempo "libre" y yo estaba muy ocupada siempre, y la comunicación conmigo estando allá [en Chile] se hizo más difícil, porque nuestros ritmos ya no coincidían y nos hacía sentir mal a cada uno yo lo sentía muy dependiente de mí, y él se aferraba más, entonces terminó siendo dañino para ambos.*

Aseguró que al terminar se sintió más libre de "hacer cosas por su cuenta" involucrarse más, tener más apoyo de profesores, hacer más amigos en lo académico y estrechar redes que le abrirían otras puertas en su carrera. Para ella esa relación y su culminación significó un crecimiento y maduración emocional, ya que, si bien al inicio le dedicó todo su tiempo y atención disponible, después se dio cuenta que la estaba limitando. Tiempo después inició una nueva relación en donde a decir de ella: *ya nadie se siente atado y cada quien tiene sus proyectos individuales, pero*

*también compartimos mucho nuestras proyecciones de vida, como si cada quien se construyera, y compartimos lo que cada uno es y me siento muy bien.*

Eric también comentó que su relación a veces le ocasionaba algunos desencuentros, en sus palabras: *Si tengo novia y es una experiencia fantástica, pero he tenido bastantes malentendidos con ella a partir de cuestiones escolares.* Agregó que lo más le ha costado es organizar sus actividades de forma que no se traslapen porque su novia estudia la misma carrera y al final él tiene que definir prioridades y la escuela es una de ellas, aunque esto le genera sentimientos encontrados tanto, negativos como positivos, así lo narró:

*Me siento más a gusto y relajado, pero pues luego si me desespero o me frustró, depende la gravedad de la situación, pero me ayuda pensar qué es lo que más me conviene a largo plazo, y optar por ello, a veces no es la mejor decisión, pero en general me ha ido bien al elegir.*

Específicamente para César tener novia significó un gran apoyo moral, aunque a decir de él como su prioridad eran sus estudios terminó con ella. Mónica y Javier también vivieron una ruptura sentimental y ambos manifestaron que tuvo efectos negativos en su forma de sentirse, estar y relacionarse con sus estudios. Esa situación la manejaron de formas distintas, aunque a los dos les dejó un aprendizaje importante y les permitió también probarse y conocerse a sí mismos. Javier comentó que pasó una etapa difícil en este sentido:

*Terminar con una novia o una pareja eso sí te desgasta demasiado, no querer venir ni siquiera a la escuela, te desmotiva totalmente, estar pensando solo en esa persona, te saca totalmente de lo que estás haciendo, o estás haciendo algo y estás pensando en esa persona, creo que es lo que más, más me ha costado trabajo.*

Javier superó esta situación con el apoyo de su hermana mayor, quien es su principal figura de referencia, a decir de él, ella le recordó su meta de irse de intercambio académico, sobre todo lo hizo reflexionar porque le dijo: *Esta persona va a seguir su camino y tú te vas a quedar ahí parado, ya no vas a lograr las metas que tu querías,* eso lo llevó a tomar la decisión de cambiar de actitud, pero aseguró que pasó dos meses difíciles.

Mónica también experimentó una ruptura amorosa y señaló que tuvo un periodo en el que estuvo muy decaída, eso se combinó con problemas que tuvo en casa y también con una profesora, pasó casi seis meses difíciles: *yo me acuerdo ahí todos los días hecha bolita en mi cama de*

*no quiero hacer nada, a raíz de esa situación descubrió que: cuando me está yendo mal en la vida, no sé hacer arquitectura, no sé hacer nada.* Ella se reconoció como alguien “muy dramático”, pero principalmente se dio cuenta de que no tiene la capacidad de enfrentar sola sus problemas, sino que depende de otros, ya que superó esa etapa debido a que conoció a otra persona que la hacía sentir feliz. En el caso de las jóvenes que tenían relaciones sentimentales con personas que no eran estudiantes, como Leticia e Ivonne también experimentaban algunas dificultades, pero para ellas significaba un respiro estar con alguien ajeno a la dinámica de la escuela y de la misma profesión.

En resumen, las relaciones de pareja constituyen en el caso de los jóvenes entrevistados otras figuras relevantes para su proceso de crecimiento y maduración, si bien están en camino a la madurez emocional, ensayar el establecimiento de vínculos afectivos de carácter sentimental representa para ellos la posibilidad de definir sus gustos y afinidades; de experimentar distintos acercamientos en los que aprenden a reconocer sus individualidades y el aporte que los otros brindan en la construcción de su experiencia. Sobre todo, los novios o las novias son relevantes figuras relevantes cuando existen, porque permiten probar la negociación de mayores márgenes de libertad en la definición de un proyecto de vida y profesional, de esta forma su aporte al proceso de autonomía emocional no puede ser sustituido por los amigos o los pares porque implican otro tipo vínculos.

### **Cuando los pares también son la competencia**

También en términos de relaciones sociales, el desarrollo y cultivo de amistades entre pares, en donde se favorecen relaciones de empatía, solidaridad y afecto es otro de los elementos por el que la juventud se considera un momento privilegiado (Arango, 2008; Dubet, 2005) ya que poder entrar en conversación con ellos amplía la experiencia cultural de los estudiantes (Weiss, 2012), aunque dichas amistades juegan un papel central en las formas en como los estudiantes se sienten y viven la universidad, “la amplitud, duración y significado de estas experiencias son diversas y desiguales” (Arango, 2008: 9).

En este sentido, se observó que los jóvenes estudiantes de ARA tienen grupos de amigos reducidos, pero el sentirse identificado, acompañado o comprendido con respecto al proceso que se vive es fundamental para ellos. Pero los amigos, los pares también son la competencia (Dubet y Martuccelli, 1998) porque en el caso de los estudiantes de alto rendimiento a veces persiguen

objetivos similares en los que tienen que destacarse para; por ejemplo, obtener la beca de intercambio académico, ganar los concursos internos de diseño, conseguir lugares preferentes para inscribirse, elegir los mejores profesores, elegir los profesores menos exigentes, conservar un buen promedio.

La competencia entre compañeros fue un tema que pocos estudiantes abordaron abiertamente y admitieron como algo cotidiano propio de una carrera como arquitectura, en la que los mismos profesores y la facultad organizan concursos de proyectos, primero al interior del taller y después entre talleres, así como las competencias que se coordinan con otras instituciones externas con la finalidad de fortalecer la formación académica de los estudiantes y reforzar su perfil profesional. Diana, Brenda, Fredy, José, Mónica, Isabela, Javier y César fueron los que abordaron la competencia como algo que existe entre compañeros y la asumen como parte de la misma formación de la carrera.

Mónica comentó que en su taller son muy cerrados y que no les gusta compartir información y Brenda quien cursa en ese mismo taller comentó lo siguiente: *[...]lo que es más de competencia son los concursitos internos y demás, es ¿cómo lo estás haciendo? y tú dices: más o menos así, no le dices todo, porque igual encontraste algo que te costó trabajo y no se lo pasas ¿no?*

Mientras que Diana y César que también comparten taller lo relataron así:

*[...]los alumnos que están ahí [en su taller]son de los mejores, porque siempre dan más de lo que piden, no sé por ejemplo piden una maqueta y haces tres maquetas con detalle y es como de: ¡Ok, por qué hiciste eso?, eso es lo que pasa en el taller, y siempre es: es que podemos hacer este proyecto y podemos hacer esta revista y es que podemos hacer esto y es como de: no vamos a dormir y ¡Sí, es como de, o sea qué les pasa! Y muchos no aguantan eso y es como de: ok, no me gusta y se van, y usualmente esos son los grupitos que hay te juntas con tal o cual persona y ya. Diana*

*El Cetto se ha vuelto muy elitista, no cualquiera entra o tienes muy buen promedio o tienes muy buenos argumentos para que las personas que están ahí sepan que eres una persona que va a retribuir el proceso de aprendizaje que va a recibir. César*

En contraste quienes aseguraron que la competencia que existe es sana y que está enfocada a estimular el trabajo y el compañerismo fueron Ana, Karla, Eric y Arturo, ellos coincidieron en señalar que cuando alguien presenta un mejor trabajo eso motiva a los demás a esforzarse y trabajar más, eso es bueno porque mejora los productos, inclusive Eric comentó: *yo pienso que podría a ver más competencia para subir el nivel, porque a veces hay competencia, pero para ver quien hace menos.*



Los demás dijeron que no había tal competencia porque no es sano y va contra el compañerismo que en general perciben en sus grupos. Esto contrasta con la tendencia de sus relatos, ya que en todo momento hicieron manifiestos sus intereses de buscar los mejores espacios y profesores para formarse, tener los primeros horarios de inscripción y eso naturalmente implica que hay que competir con los otros que también lo están buscando.

### **Irse de intercambio académico como una oportunidad para “ver el mundo”**

Uno de los eventos más significativos, en donde se hizo más evidente la competencia y que al mismo tiempo permitió a los estudiantes la oportunidad de explorar otras culturas y otros referentes en torno a su misma carrera fue el intercambio académico de carácter internacional. De esta forma, la postulación para dicho intercambio se vivió como un proceso que puso a prueba su personalidad para el logro de un objetivo, que muchos se plantearon desde su primer día de clases.

Sus motivaciones para viajar a otros países mezclan intereses académicos con un sentimiento y una necesidad de “ver el mundo” que en algunos casos se tenía desde la infancia, a Fredy lo emociona: *la idea de la fantasía europea, quiero experimentar qué es vivir en una ciudad así [Berlín].* Mirna por su parte comentó: *creo que te da la posibilidad de abrir tu perspectiva sobre la arquitectura,* por su parte Mariana justificó así deseo de irse:

*Dos cosas, la primera es que sí me quiero ir de intercambio porque quiero viajar, es una oportunidad que nos dan, no sé si en un futuro nos puedan dar esto, porque al menos ahora no es algo que yo pueda hacer por mí misma, entonces sí la universidad me lo da por qué no aprovecharlo. Quiero viajar conocer como es el mundo allá y la otra es que sí quiero aprender, quiero ver ¿cómo ven la arquitectura allá? sí me interesa mucho, mucho, hablando de lo que ese país me pueda dar hablando de mi carrera.*

Como sostienen diversos especialistas (Margulis y Urresti, 1996, Dubet, 2005; Langa, 2005, Reguillo, 2007; Arango, 2008) la juventud se vive de diferente forma de acuerdo con las posibilidades de la familia y no todos los jóvenes estudiantes están en condiciones de beneficiarse de las oportunidades que les ofrece la institución para fortalecer y diversificar su formación; de esta forma, la experiencia de participar en el intercambio académico de carácter internacional para los jóvenes estudiantes de alto rendimiento significó en muchos casos como señala Mariana disfrutar de algo que su condición de estudiante le ofrece.

En contraste quienes a pesar de las becas y apoyos que brinda la universidad se vieron impedidos para participar, se mostraron resignados ante su situación y se solidarizan con las circunstancias familiares que no pueden soportar un gasto de esa magnitud y justificaron su decisión de no participar de diversas formas.

Al respecto Manuel manifestó que no postulaba porque estaba trabajando; Ivonne decidió no participar porque consideró que era una pérdida de tiempo, porque iría a conocer otras culturas y pasear, y no estaría enfocada en estudiar. En cambio, Ángel aseguró que muchos lo hacían solo porque le daban importancia “al qué dirán, a lo que dicen los demás”. Por su parte Leticia y Ana abiertamente aceptaron que por cuestiones económicas no podrían postular, aunque les gustaría; en palabras de Leticia:

*Sí quería irme a España, no postulé porque en la UNAM te dan una ayuda, un apoyo económico y... pero... te lo dan por 6 meses y no es mucho y el plan de España es un año y en cuánto va a estar la renta, son euros, pues yo digo, a ver no me va a alcanzar. Y los seis meses y viáticos y eso van a correr por cuenta de mis papás y me puse a pensar no pues mis papás ya están grandes y mi hermano aún está chico, mejor, la verdad hay prioridades, cualquier cosa, o sea no, hay prioridades, tal vez ya cuando esté grande me voy, pero con mi dinero sin afectar a nadie.*

Un intercambio académico suma a la formación de los estudiantes universitarios y no solo en términos académicos, sino en cuanto a capital cultural, los entrevistados querían vivir la experiencia porque también les permitiría probarse en otros espacios, autoevaluarse en tanto que asumen que tienen cierto nivel de preparación, asimismo les daría la oportunidad de tomar distancia de los enfoques en que han sido formados, por lo menos en la primera mitad de su carrera y con ello enriquecer sus perspectivas actuales.

Desde esta perspectiva la postulación para el intercambio académico demandó de los estudiantes el manejo de dos lógicas de la experiencia, en primer lugar, la de subjetivación, porque en muchos casos representó una posibilidad real de cumplir una aspiración añeja de “conocer otras culturas, vivir la fantasía europea”, al mismo tiempo que tendrían la oportunidad de vivir solos en otros países, una prueba que ninguno de ellos había vivido hasta ese momento.

Por otro lado, una vez tomada la decisión los estudiantes debieron armar planes, fijarse metas para cubrir con éxito los requisitos institucionales de la postulación. De esta forma, el momento de selección de las universidades de destino puso en evidencia la competencia que existe entre ellos y que en la mayoría de los casos no se asume abiertamente. Por su parte Isabela comentó que se percató de que su primera opción de universidad también era la de una compañera que tenía un promedio mayor al de ella, por eso estratégicamente cambio su decisión, así lo comentó: *Yo dije no me voy a arriesgar a que se la den a ella y yo quedarme si ya estoy consciente de cómo es.*

Mientras que Luis señaló que había escogido Lisboa porque: *Estaba viendo que opciones quieren ellos y está que quieren Italia, quieren España, yo no quiero España, pero ya después ví toda la demanda y dije: no, pues no, tengo un promedio más bajo que ellos.* Mirna supo del intercambio en segundo semestre y entonces pensó: *me voy a preparar desde ya [...] ví París y a tirarle a París,* y agregó que desde ese momento revisó la convocatoria y retomó el estudio del idioma francés para tenerlo certificado al momento de la postulación.

Para terminar los jóvenes de ARA, tienen inquietudes, incertidumbres, intereses y aspiraciones como cualquier otro estudiante universitario promedio, pero se distinguen de aquellos porque a pesar de las dificultades u obstáculos que enfrentan, no se dejan vencer, luchan por conseguir sus objetivos, son determinados y no dejan a la suerte a o al azar su destino. Son jóvenes que también tienen fincadas sus esperanzas en sus estudios y saben que el futuro no es fácil, por ello apuestan todo a su formación profesional y a su esfuerzo presente; el intercambio, las becas, tomar clases con los mejores profesores son inversiones, cartas que jugar y que van directamente a su currículo de vida.

No todos se muestran críticos ante la formación que reciben, algunos se dicen conformes y agradecidos con todo lo que la universidad les ha brindado, en cambio otros toman distancia hacen un trabajo de reflexión y señalan aquellas faltas y deficiencias que identifican. En su vida cotidiana día a día construyen sus recorridos en la universidad, deben ajustarse a ella en cierta medida, pero también pueden utilizarla a su favor.

Las diversas tensiones que experimentan los estudiantes entrevistados son una muestra reducida de los diversos temas, problemas y situaciones que ocupan sus vidas cotidianas; sobre todo exponen desde la mirada de los propios jóvenes que el hecho de ser estudiante no es un rol que se desempeña al margen de la condición juvenil, sino que se trata en sí de un trabajo en el que se imbrican dos condiciones (estudiantil y juvenil) que un solo sujeto se ve impelido a articular en su vida cotidiana.

La idea no es que a veces se es estudiante y otras se es joven, sino que al ser un joven estudiante se convierte en un solo ser y es en donde es evidente que mientras se prepara para el futuro, la experimentación y preparación para dicho futuro ocurre en el momento presente, de ahí las tensiones que enfrenta, porque como estudiantes se les demandan actitudes específicas ser dedicados, disciplinados, comprometidos, etc., es decir, viven exigencias y presiones académicas en correspondencia a su adscripción institucional, pero cómo jóvenes sus actividades exploratorias y expresivas se ven limitadas por su condición estudiantil.

## Capítulo VIII Formas de la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de alto rendimiento académico

La experiencia estudiantil desde una perspectiva que la sume como un trabajo de construcción subjetivo, que lleva a cabo el joven estudiante situado en contextos sociales de práctica determinados y en donde la interacción con los otros significativos juega un papel central; torna complicado pensar en tipos ideales de estudiantes de ARA, las figuras estudiantiles construidas en el capítulo seis de este documento, mostraron que todas aportan elementos valiosos para la comprensión de los diversos recorridos que realizan los jóvenes estudiantes.

No obstante, dichas figuras al estar centradas en el sentido y la relación que los estudiantes establecen con sus estudios y con su condición de ARA, deja de lado el abordaje de su condición juvenil como dimensión transversal que marca su estancia en la universidad y su proceso formativo, y si la experiencia estudiantil es ante todo una experiencia juvenil, falta hacer evidente esa articulación entre ambas dimensiones.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los *verdaderos alumnos de instituto* que Dubet (2010) planteó como el tipo ideal cercano al Heredero de Bourdieu y Passeron (1964), que poseen un fuerte capital escolar, dominan el oficio de alumno, y sobre todo tienen la capacidad de pasar fácilmente de del registro de la estrategia al de integración juvenil; como todo modelo ideal no existen ni siquiera en estos estudiantes que la propia institución ha clasificado en la cima, para hacerlos objeto de reconocimiento público y ventajas asociadas a la condición de ARA.

Dubet (2005) señala, al elaborar una tipología de los estudiantes universitarios, que *los verdaderos estudiantes* se encuentran fuertemente integrados al marco escolar, tienen una imagen clara de su futuro profesional y viven sus estudios como realización de su vocación, en tanto que, su contraparte *los estudiantes fuera del juego* se encuentran aislados, sin perspectivas y sin gusto por los estudios, por lo que no logran convertirse en estudiantes por ningún camino. Pero en sí misma la propuesta, llega a ser contradictoria, porque si apuesta por la diversidad de experiencias, basada en los procesos subjetivos de construcción no se supone que haya una mejor o peor forma de articular los tres registros de la acción social.

Además, pensar en esos dos opuestos los verdaderos y los marginales, también sugiere que la experiencia estudiantil es un trabajo acabado, que los jóvenes universitarios de una vez y para siempre logran afiliarse a intelectual y socialmente a la universidad (Coulón, 1995), sin embargo y, a partir de lo encontrado en esta investigación se observó que no necesariamente ocurre así con los jóvenes entrevistados; inclusive pensar en que hay formas de ser mejor o peor estudiante lleva a una visión reducida y a una fragmentación de la propia experiencia, ya que la condición juvenil se desvincula de la experiencia estudiantil, pareciera que el ser joven simplemente se pone entre paréntesis para concentrar todas las energías en el logro de un proyecto profesional.

En este sentido la diversidad, heterogeneidad y la complejidad de la experiencia social queda encerrada en el campo escolar y deja fuera la necesaria articulación de la vida juvenil y estudiantil; en consecuencia para abonar a la propuesta de figuras estudiantiles de *cumplidos, esforzados, estratégicos y apasionados*, se propone que en lugar de pensar en tipos de experiencias, se hable en términos de formas de la experiencia estudiantil que pone énfasis en los procesos subjetivos de construcción que llevan a cabo los jóvenes estudiantes universitarios, en donde se coloca el foco en las tensiones y conflictos que enfrentan su vida cotidiana, en las elecciones que hacen, en las decisiones que toman y en las motivaciones que los llevan a decidir por unos recorridos u otros.

Por ejemplo, hay jóvenes que han desarrollado durante su tránsito por la universidad fuertes procesos de subjetivación, de búsqueda de sí mismos, de la formación de su propia personalidad y eso los han hecho vivir enfrentados y distanciados de la carrera, de sus estudios, de sus pares y, sin embargo, siguieron siendo de ARA. La imposición de la familia, el peso del deber del cumplimiento los hizo seguir conservando sus notas altas, pero sin encontrarle sentido a sus estudios, sin sentir pasión por algo que otros tiempos llenaba su vida. Pero eso no es evidente a los ojos de la institución, desde una mirada reduccionista del promedio sin profundizar más allá, esos son los “buenos estudiantes”.

El ejemplo es extremo, por supuesto, pero es real por lo menos en el caso de una de las jóvenes estudiantes que participaron en la investigación y a pesar de que la escuela es parte de sus intereses y gustos la carrera elegida no lo fue, pero continuó conservando su condición de ARA. Vista así no podría entrar el modelo de los verdaderos o buenos estudiantes de Dubet (2010) pero tampoco

se identifica con *los estudiantes fuera de fuego* de los que habla el mismo autor, porque no abandonó los estudios en busca de otras opciones; estar consciente de las circunstancias y tomar la decisión de continuar y construir así su experiencia estudiantil indica un fuerte trabajo por parte del sujeto de la experiencia.

Con base en lo anterior se llevó a cabo un ejercicio para identificar algunas formas que adquiere la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA que participaron en esta investigación; a través de la articulación de las dimensiones que la integran y los distintos elementos que la componen. Cada una de las formas identificadas es ejemplificada con el relato de algún caso concreto de un joven, el cual se construyó con los datos recabados en las entrevistas en profundidad. Se espera que este ejercicio logre mostrar una visión más integral de las experiencias estudiantiles y sobre todo que permita dar cuenta de ese trabajo subjetivo que cotidianamente llevan a cabo los estudiantes para construir y reconstruir su estancia en la universidad, asignar sentido a sus estudios y lograr articular su condición juvenil con la estudiantil.

### **Experiencia estudiantil fragmentada**

Los jóvenes estudiantes de ARA aparentemente no tienen dificultades académicas, la investigación indica una tendencia en sus comportamientos que los caracteriza como constantes, comprometidos, responsables, que se esfuerzan cotidianamente por el logro de sus objetivos y además enfatiza la voluntad de ser actores de su propia vida y que no se dejan vencer por las circunstancias. Entonces desde la misma perspectiva de experiencia social de Dubet (2010) se tendría que dar cuenta de las tensiones y conflictos que enfrentan los jóvenes durante sus estudios universitarios.

Si se piensa de forma normativa sólo como estudiantes de ARA, el sentido común dicta que posiblemente no tienen problemas; en contraste, si se parte de que son jóvenes universitarios de ARA, la perspectiva cambia y desde ese enfoque se observa que tienen recorridos marcados por preocupaciones diversas. En primer lugar, se debe tener en cuenta la etapa de vida por la que atraviesan, en la que procesos como definir su personalidad y diferenciarse de los otros; construir las bases de un proyecto de vida y profesional y, descubrir su vocación se convierten en fuente de inquietud. En dichos procesos, algunas estructuras ejercen presión y control sobre ellos, ya que la propia condición juvenil conlleva un elemento jerárquico (Pérez Islas, 2010), en palabras del autor:

[...]la juventud, como condición social siempre está subordinada a la adultez, desde donde se establecen reglas y comportamientos esperados, en diversos espacios sociales, y con quien se negocia, se resiste, se enfrenta, o se asume para lograr la aceptación o tolerancia de las propias prácticas (Pérez, 2010: 37).

Por lo tanto, algunos jóvenes universitarios, aunque no viven en condiciones precarias, pero que son estudiantes de tiempo completo y que pertenecen a las capas medias de la sociedad, tienden a mantener la dependencia económica de sus padres, lo cual tiene efectos en la amplitud o acotación de sus márgenes de decisión y autonomía. En este contexto los jóvenes que construyen una experiencia estudiantil fragmentada no logran articular de forma armónica sus sentidos de la escuela y sus proyectos de vida; sus procesos de individualización les exigen buscarse y conocerse a sí mismos, definir su personalidad, sus gustos e intereses; en contraste la familia les demanda un comportamiento determinado, ser maduros, tener clara su vocación, estar listos para asumir su formación profesional y definir un proyecto profesional futuro y que todo eso lo hagan en una etapa de la vida llena de dudas e incertidumbres sobre el futuro inmediato.

Las experiencias fragmentadas movilizan la socialización recibida en la familia misma que traduce en el manejo eficiente de la lógica escolar, los hábitos de trabajo intelectual se dominan, pero los procesos de individualización se ven coartados por las estructuras familiares y si bien los jóvenes ponen en marcha estrategias que les permiten continuar su tránsito por la universidad con buenas notas académicas, el hecho es que no logran construir el sentido de sus estudios y su formación con miras al desarrollo de una vocación. Viven conflictos internos que los acompañan día tras día precisamente porque su vocación está en otro lado, pero aun cuando lo saben no toman la decisión de enfrentar a la familia y proponer otras opciones, siguen en la carrera “elegida”, ellos son una muestra de que se puede ser un estudiante de ARA sin necesariamente sentir pasión por lo que se hace y sobre todo sin involucrarse de forma profunda para lograr un aprendizaje significativo.

**Emma: Solo me movía con la corriente**

Emma tiene un promedio general de 9.47, siempre fue estudiante de ARA, en su trayectoria previa su motivación principal era su pasión por el saber, pero en la actualidad eso ha cambiado porque eligió una carrera que no le gusta y en la que después de más de dos años no ha logrado integrarse, a decir de ella “solo se ha movido con la corriente”. Es hija única de un arquitecto y una médica cirujana, ambos ejercen práctica privada, ella cursó su bachillerato en la preparatoria seis de la UNAM.



Quería estudiar Ingeniería en Energías Renovables, pero tuvo la oportunidad de ir a EE.UU de intercambio académico, el compromiso a su regreso fue implementar un proyecto de carácter social, a decir de ella esa experiencia le abrió un abanico de posibilidades, pero también la confundió con respecto a lo que deseaba hacer, por estar muy involucrada en la ejecución del proyecto en cuestión descuidó su proceso de elección, el tiempo la rebasó, no se dio el espacio para elegir carrera y al final optó por lo conocido, la profesión de su papá, por encima de lo preferido, decisión que tuvo graves consecuencias en la configuración de su experiencia estudiantil.

Desde su ingreso a la universidad no estableció amistad con nadie, ya que esperaba encontrar un buen nivel académico en la facultad, ya que su principal referente era que su grupo de la preparatoria seis tenía un perfil elevado, ella atribuye ese hecho a que todos estaban enfocados en lograr un buen promedio y tener un puntaje alto para conseguir buenas opciones en el momento de meter su pase reglamentado. El taller en el que ingresó a la carrera la decepcionó fuertemente, la falta de preparación de sus compañeros se hizo evidente, aseguró que no sabían nada de matemáticas, eso contrastó con la expectativa que había generado al pensar que los que llegaban a la universidad eran los que más le echaban ganas, eso se combinó con un trabajo deficiente por parte de sus profesores, todo en su conjunto provocó que se desmotivara aún más de lo que estaba.

Como consecuencia de su primer desencuentro con la carrera de arquitectura decidió aislarse, no se hizo amiga de nadie; a la distancia del tiempo reflexiona y reconoce que fue una actitud soberbia de su parte, pero en esos momentos se sentía segura de que no había ningún compañero o compañera que le pudiera aportar algo o ayudarla a superar su situación. La estrategia que siguió con respecto a sus estudios fue buscar profesores que no fueran exigentes, porque eso le permitía hacer otras cosas como tomar clases de francés, ir al gimnasio a ejercitarse o practicar danza árabe, pero eso derivó en efectos negativos, ya que contribuyó a profundizar la desilusión que sentía sobre el nivel académico de la carrera, cada día asistía a clases desanimaba y al concluir se iba rápidamente para no estar en la facultad.

Tiene buen promedio, pero también muchas deficiencias formativas de lo cual es consciente, sabe que no está integrada a la disciplina y tampoco al sistema social de la universidad, ya que al pasar el menor tiempo posible en la facultad todos los procesos de interacción cotidiana con distintos

miembros de la comunidad universitaria que se generan en espacios informales de convivencia (cafetería, pasillos, salas de cine, auditorios, entre otros) se limitaron considerablemente. Emma ha tenido una experiencia estudiantil fragmentada, ha pasado momentos difíciles y cada inicio de semestre ha sido una lucha constante, se debate entre abandonar o continuar; sus padres siempre la han apoyado, pero cuando les planteó ver la posibilidad de salirse de arquitectura se negaron rotundamente.

Ante la negativa de sus padres optó por obedecer y continuó, pero en la primera entrevista cuando cursaba quinto semestre, aseguró que no le encontraba sentido a sus estudios, argumentaba que sus calificaciones se debían a que siempre ha sido cumplida y aunque no le guste la carrera en casa le enseñaron que cuando se hace algo se hace bien, además acepta que le gusta el reconocimiento de los demás por un buen trabajo porque es una experiencia que ya ha vivido en su escolaridad previa; en ocasiones cuando logra un proyecto de calidad y sus profesores lo reconocen se siente bien. Afirmó que a lo largo de dos años y medio procuraba no pensar demasiado en lo que le pasaba o en cómo se sentía, porque eso la lleva a entrar en reflexiones profundas que no sabía a donde la llevarían.

En la última entrevista, agosto de 2017 Emma seguía trabajando su proceso de integración a la carrera, buscó ayuda profesional porque se dio cuenta de que no podría superarlo sola, esa decisión le permitía manejar mejor la situación, comentó que finalmente había logrado hacer uno o dos amigos, inclusive empezó una relación sentimental con un compañero con el que realizaba el servicio social, aseguró que su pareja la ha ayudado en ese proceso de descubrirse a sí misma y también a la arquitectura, ya que él estaba muy involucrado con su carrera.

Ella califica su experiencia estudiantil como un proceso *extremadamente personal, donde me he puesto a prueba en todos los sentidos*, aseguró que la mayor parte de su estancia en la universidad ha tenido más que ver con una búsqueda de sí misma, de cómo se percibe y se siente, más allá de lo académico. Prácticamente en la etapa final, dice que no está segura de que hará al concluir, no ha decidido si trabajar con su papá o en un despacho de tratamiento de aguas pluviales, aunque también a largo plazo le gustaría hacer una maestría en Francia sobre paisajismo, pero la tesis está siendo todo un reto para ella donde se evidencian sus carencias formativas y afirmó *Siento que al final entendí que no es tanto lo que aprendes dentro en cuanto al temario de la licenciatura,*

*puedes aprender tanto o tan poco como quieras e igual graduarse, tristemente*, en su relato deja ver una sensación de desilusión por no haber encontrado a tiempo el gusto por su carrera, en el tramo final resiente sus carencias formativas y la falta de tiempo para solventarlas.

#### **Leticia: Si estudiar fuera un trabajo, sería la mejor estudiante**

Leticia tiene un promedio general de 9.45 siempre ha sido estudiante de ARA, su motivación principal para tener alto rendimiento es que en general le gusta aprender cosas, como dice ella también le agrada “ser una persona lista”. Egresó de la prepa seis de la UNAM y eligió arquitectura en el último momento en el que iba a meter su pase reglamentado, señaló que lo hizo porque su mejor amiga le comentó que esa carrera estudiaría ella porque su papá era arquitecto, le platicó a grandes rasgos cómo era y a Leticia le pareció que era “interesante”. A decir de ella lo que en realidad deseaba estudiar era Física, ya que su papá siempre le alimentó esa idea.

Su papá cursó hasta el cuarto semestre de Física en el IPN y su mamá concluyó la secundaria. En su casa lo más importante siempre ha sido la escuela, Leticia aseguró que a su papá no le importaba qué carrera estudiara siempre y cuando la terminara, ya que él no pudo hacerlo por dificultades económicas, él se siente muy orgulloso de que ella sea de ARA, por lo cual le brinda todo su apoyo, debido a esto ella siente una fuerte deuda moral con su familia; siente el peso de la responsabilidad de lograr lo que su padre no pudo, que él vea realizados sus sueños profesionales en ella es un elemento de presión para Leticia.

Debido al proceso que siguió para elegir su carrera y al poco interés que sentía, Leticia no tenía ninguna expectativa de ingreso, fue con la mente abierta para ver qué le ofrecía arquitectura; al principio enfrentó dificultades académicas, pero eso no le impidió continuar; por el contrario, asumió esa situación como un reto personal que de superarlo le permitiría ser mejor, ya que pensaba que si podía dominar el aprendizaje de la arquitectura podría probarse a sí misma y a los demás que “lo puede todo”.

Cuando obtiene una baja calificación piensa que podría cambiarse de carrera, pero al recuperarse lo olvida esa idea. Está integrada socialmente y su principal estrategia para conservarse como joven universitaria de ARA es articular su conducta organizada y eficiente en el uso de su tiempo con el apoyo de sus amistades, en la universidad tiene muchos amigos y dice que todos son “ñoños”,

hacen todo juntos, trabaja con ellos al tiempo que se divierten y salen a museos, ver exposiciones y cosas relacionadas con la carrera, en este sentido Leticia afirmó que no les gusta andar de parranda, ni tomar bebidas alcohólicas; a decir de ella en su grupo de amigos se consideran a sí mismos interesantes e inteligentes inclusive la etiqueta de ñoños les agrada.

Tuvo un novio con el que inició una relación al ingresar a la facultad, él no estudiaba, trabajaba en una empresa de venta de seguros, Leticia comentó que al principio se veían todos los días, después ella se fue saturando de actividades por la escuela y cada vez se veían menos, él empezó a exigirle más atención y comenzaron a tener problemas porque, según ella, él no entendía su dinámica de estudiante y tres años después terminaron. Leticia afirma que a pesar de que se sintió un poco triste por ese hecho, tenía tanto trabajo que no tuvo tiempo de llorar, además visto a la distancia considera que fue la mejor decisión porque su prioridad son sus estudios; intentó otras relaciones con compañeros de la facultad, pero tampoco tuvo éxito, dice que sin importar si estudian o no, ha visto que todos los hombres son celosos, posesivos y que querían limitarla.

Se siente muy orgullosa de ser estudiante de ARA, aseguró que no le apasiona la arquitectura, considera que su promedio es bajo porque no se esfuerza a su máxima capacidad, dice que podría hacer más pero no le interesa porque la escuela para ella es algo secundario, en orden de prioridad están ella, su familia, la escuela y los novios. En el futuro desea tener su propia familia, al terminar piensa estudiar astrofísica y comenta que si ser estudiante fuera un trabajo ella lo haría con mucho gusto.

En la última entrevista Leticia estaba realizando la tesis, pero tenía la sensación de que no podría terminarla, le parecía tediosa y laboriosa, eso era lo que no le gustaba de la carrera, le parece que “eso de hacer tesis es algo feo” inclusive pensaba que tal vez optaría por hacer una especialidad para poder titularse; además ya había cambiado de opinión, pensaba estudiar una segunda carrera como derecho o gastronomía por *hobbie* y tal vez trabajar de medio tiempo en un despacho.

La experiencia de Leticia es fragmentada porque al parecer, por un lado, su vocación está en la Física, pero por otro en sí su proyecto es escolar, no profesional; ya que aun cuando se considera una persona lista, la elaboración de la tesis parece mostrarle que no domina una disciplina en la cual no ha tenido interés de involucrarse profundamente. Ella quisiera ser estudiante siempre, pero eso

entra en tensión con el hecho de que sus padres no tienen las posibilidades económicas para que ella pueda prolongar sin problemas su estatus de estudiante de tiempo completo.

Emma y Leticia construyeron experiencias estudiantiles fragmentadas porque tomaron la decisión de cursar una carrera sin el interés mínimo en los saberes que se cultivan en ella, pero el problema no fue la falta de vocación, ya que señala que esta puede surgir progresivamente (Dubet, 2005), sino que ambas se negaron a la posibilidad de que dicha vocación se desarrollara y además a su modo de forma consciente o inconsciente, cada una hizo todo lo posible para que eso no ocurriera. Entonces la fragmentación se da porque sus procesos subjetivos se enfocaron en no establecer vínculos profundos con la arquitectura; mientras que Emma se alejó totalmente, Leticia se volcó en la sociabilidad, al final de sus estudios terminan con el título de una profesión a la que siguen sin encontrarle sentido.

### **La experiencia estudiantil liberadora**

La condición juvenil que viven los jóvenes universitarios contribuye en la mayoría de los casos a que los estudiantes abran sus perspectivas sobre la vida, el mundo, su propia sexualidad y las relaciones que viven con los otros. De esta forma, la universidad pública como un espacio más diverso, social y culturalmente hablando, expone a los estudiantes a distintas formas de pensamiento y les brinda un entorno propicio para reflexionar sobre sus procesos de maduración emocional, generar sus gustos e intereses y diferenciarse de aquello con lo que no se sienten identificados.

De nueva cuenta la familia como principal estructura a la que están sujetos los estudiantes es la que marca las reglas, impone sus valores y además impulsa o inhibe los comportamientos o las conductas que no considera afines a sus prácticas y a sus sistemas de creencias. Aunque, los padres no pueden evitar que los estudiantes en el desarrollo de su autonomía moral y en la lucha por conseguir independencia en sus decisiones se vean influidos por ambientes socioculturales más abiertos o que incluso contradigan lo que ellos han promovido en el desarrollo de los hijos.

Los estudiantes que viven una experiencia estudiantil liberadora comparten el hecho de que, en los niveles escolares previos no pudieron establecer relaciones sentimentales abiertamente y con libertad ante los padres, porque éstos consideraban que aún no eran maduros, que debían concentrarse en la escuela, que no debían distraerse, entre otras excusas. En consecuencia, las

relaciones amorosas en estos casos marcan la experiencia estudiantil porque esta les permite generar espacios y relaciones donde se puede articular la experimentación, el error, el acierto y el aprendizaje que conllevan al crecimiento y a la maduración emocional.

Los jóvenes universitarios de ARA que han tenido experiencias estudiantiles liberadoras empiezan a construir visiones distintas de las que les inculcaron en casa y en algunos casos en la escuela o en la propia sociedad, sobre la inmadurez para vincularse sentimentalmente con otra persona. Eso ha sido posible porque luchan por defender sus puntos de vista, al tiempo que se muestran comprometidos y perseverantes en sus estudios como una moneda de cambio, “se puede tener novio, porque se tienen buenas calificaciones” así se demuestra que se es responsable. Así la escuela se convierte en el espacio propicio para compartir con el otro un crecimiento personal a través de la exploración de sentimientos que en otros tiempos y espacios no se pudo.

**Fredy: Un espacio, así como la universidad es como lo que siempre quise**

Fredy tiene un promedio general de 9.54 estudio, siempre ha sido estudiante de ARA, principalmente porque sus papás le “dieron la idea de que si sacaba diez era el mejor” pero en la universidad se empieza a dar cuenta de que no es así, por lo que experimenta un cambio de actitud y la relación con sus estudios también sufre cambios importantes, mismos que se caracterizan porque sus procesos reflexivos sobre conducta y sus ideas pasadas de lo que era la escuela y tener siempre diez, hacen que estas empiecen ser cuestionadas.

Su papá estudió ingeniería en la UNAM y su mamá terminó la preparatoria, desde niño lo educaron para ser disciplinado, organizado y eficiente en el uso de su tiempo, inicialmente deseaba estudiar Artes Plásticas en la Escuela Nacional de Pintura y Escultura, pero sus papás no estuvieron de acuerdo porque consideraban que “se iba a morir de hambre” le sugirieron pensar otras alternativas y retomó una inquietud añeja con arquitectura, actualmente dice que se siente contento con la carrera porque se ha dado cuenta de que tiene muchos campos en los que puede desenvolverse.

Fredy está integrado socialmente y académicamente a la universidad, le gusta mucho el ambiente, la pluralidad de pensamiento y la libertad que la propia universidad maneja con sus estudiantes, ya que en su preparatoria “era muy estricta la disciplina y con una mentalidad cuadrada”. La UNAM es todo lo que él siempre quiso de una escuela, la diversidad que encuentra en la institución

lo maravilló desde el primer momento que ingresó. Él participa en la organización de los viernes del Cetto, se trata de un espacio cultural donde se promueven conferencias y exposiciones de diferentes temas, pero sobre todo relacionados con la carrera, además coordina los sábados nómadas que consisten en realizar visitas a cineclubes y ayuda en la difusión diseñando posters.

Recientemente empezó una relación, lo cual ha modificado su forma de vivir su estancia en la universidad, ya que su novio estudia la misma carrera se apoyan mutuamente, y aunque antes dedicada todo el tiempo a sus estudios y a las actividades extracurriculares, dice que actualmente ha comprendido que también es importante tener espacios de ocio y entretenimiento por lo que salen frecuentemente. Fredy asegura que cuando decidió tener novio dudaba porque eso le quitaría tiempo para sus estudios y éstos siempre habían sido lo principal; no obstante, señala que ha empezado a entender que para sentirse bien consigo mismo también tiene que atender otros aspectos de su vida, como este caso lo sentimental.

Se dice consciente de que su novio resta tiempo a la dedicación característica que siempre tuvo hacia la escuela, pero se siente feliz, porque comparten muchas cosas juntos y el hecho de que él también estudie en la misma facultad hace que se sienta totalmente distinto; comentó que si bien antes tenía a sus amigos no es lo mismo que tener un novio, ya que ahora “vamos así por todos lados súper ñoñeando y así todo el tiempo”. Fredy asegura que gracias a la universidad él ha crecido personalmente, ahora se cuestiona cosas que antes no, inclusive reflexiona la forma en que educado en su escuela anterior y le parece increíble como permitió que lo trataran así.

Él inició en un taller distinto, pero se cambió a uno de los más prestigiosos, en donde se promueve la innovación, la originalidad y la libertad de pensamiento, su estancia ahí le ha cambiado su perspectiva acerca de la escuela, los estudios y de la carrera misma. Por ello dice que aun cuando el promedio le importa para conseguir el intercambio académico, una vez lograda la meta, empieza a sentir un especie de vacío existencial, como dice no es que considere “tirarlo todo”, pero esa era su principal motivación para tener buenas calificaciones; entonces ahora se pregunta qué hará y piensa que solo quiere concentrarse en aprender más y disfrutar la carrera sin importar las calificaciones, ya que ahora comprende que un número no dice nada de las personas, porque ha visto que ni el que saca diez es el mejor como le habían hecho creer sus papás ni tampoco el que reprueba no sabe nada.

Al concluir planea tratar de trabajar en algo que relacione la arquitectura y el diseño editorial, en ese sentido experimenta una reconversión profesional que ha ocurrido a medida que va conociendo más su disciplina y sus campos de empleo. La experiencia de Fredy es liberadora porque se ha liberado de ideas, prejuicios y creencias sobre lo que era ser buen estudiante, lo que era ser el mejor y, sobre todo ha podido darse cuenta de que no necesariamente tenía que estudiar artes plásticas para cultivar su pasión por esa disciplina, sino que ha ido descubriendo la forma de acercarse desde la arquitectura.

### **Fernanda: Quiero vivir para la arquitectura**

Fernanda tiene un promedio general de 9.83, egresó de la prepa seis de la UNAM, siempre ha sido estudiante de ARA porque desde su infancia tuvo una educación muy estricta, aunque actualmente como universitaria su principal motivo es que le apasiona su carrera, ella está muy consciente de que con un buen promedio tiene las puertas abiertas para lo que quiera, en ese sentido es estratégica porque siempre busca conseguir una formación de calidad.

Es la hija mayor, tiene dos hermanos menores, sus padres concluyeron el bachillerato entraron a la universidad, pero abandonaron por dificultades económicas, él trabaja por su cuenta y su mamá se dedica a las labores del hogar. Para sus papás la escuela siempre ha sido lo más importante, y los han presionado para que les vaya bien, ya que a decir de Fernanda ellos hacen muchos sacrificios para que todos puedan seguir estudiando.

Su familia quería que estudiara Ingeniería Civil porque les parecía una carrera en la que podría conseguir trabajo más fácilmente, ya que sus papás tienen amigos ingenieros a los que ven que les va bien; sin embargo, Fernanda decidió estudiar arquitectura sin decirles nada, no discutió sobre la sugerencia, simplemente metió su pase reglamentado y les dijo ya que ya no se podía cambiar. Ella asegura que su papá es su modelo a seguir porque no vende sus principios por dinero, aunque a veces han pasado por etapas difíciles en cuestiones económicas, él es autogestivo y ella asegura que le gustaría ser así. Debido al esfuerzo que hace su familia, Fernanda tiene una fuerte deuda moral con ellos.



No se considera una estudiante de ARA, pero sí se siente una buena estudiante y no solo en calificaciones, sino en contenido. En este sentido su principal estrategia para conservar sus notas es ser autodisciplinada y siempre investigar e ir más allá de lo que le enseñan sus profesores porque le gusta aprender, así que en general tiende a buscar los profesores más exigentes porque son los que le garantizan una mejor formación.

Está integrada socialmente, aunque dice tener pocos amigos, en la primera entrevista tenía un novio que representaba su principal motivo de tensión tanto con sus padres como con sus estudios, ya que todo su tiempo disponible lo dedicaba él, era su mejor amigo y eso la aislaba de hacer una vida social más fuerte en la universidad, a sus papás nunca se los mencionaba y trataba de mantenerlo totalmente ajeno a su vida familiar, así evitaba los problemas. Mantuvo la relación por dos años, pero en la segunda entrevista comentó que finalmente decidió terminar con él y cuando lo hizo se dio cuenta de lo mucho que se limitaba por esa relación, tanto social como académicamente. Aseguró que al terminar se sintió más libre de “hacer cosas por su cuenta” involucrarse más, tener más apoyo de profesores, hacer más amigos en lo académico y estrechar redes que le abrían otras puertas en su carrera.

En la última entrevista comentó que ya tenía una nueva relación, con un joven que estaba terminando su maestría y tenía planes de ingresar al doctorado; a decir de ella con esta persona se siente libre de seguir sus proyectos sin asumir un compromiso definitivo que la limite como ocurría con su primer novio; además sus papás ya no se ponen, ya que consideran que en su primer noviazgo mostro suficiente madurez y no disminuyó su dedicación y compromiso hacia la escuela, a estas alturas ellos aceptan que Fernanda ya es autónoma y madura para tomar sus propias decisiones.

Otra de sus tensiones es su deseo de continuar estudios de posgrado y la urgencia que tiene de independizarse económicamente de su familia, inició un proyecto con la delegación de su colonia en donde ha podido poner en práctica lo que ha aprendido, esa experiencia le cambió la perspectiva porque antes de eso dijo que se sentía perdida al no encontrar un espacio de aplicación ya en la vida real lo que ve en clases. Se asume como una apasionada de la arquitectura y planea vivir para su carrera.

Su experiencia estudiantil cambió tanto en el sentido académico como en el personal, ya que en su historia escolar básica siempre fue una estudiante de ARA sin encontrar mucho sentido a lo que hacía, en cambio, en la universidad construyó un sentido instrumental de sus estudios que se articula con la fuerte vocación que tiene hacia su carrera. En el plano personal que, por supuesto toca lo escolar, maduró y aunque reconoce que le costó darse cuenta del daño que le hacía su primera relación logró concluirla y abrirse a nuevas posibilidades. Su experiencia es liberadora en ambos sentidos se liberó de un sin sentido de ser estudiante de ARA y logró concluir una relación que le impedía desarrollarse a su máximo potencial.

### **La experiencia estudiantil como cambio**

Si bien en la mayoría de los casos de los entrevistados tienen una historia escolar de ARA desde la educación básica, también hubo casos en los que ser dedicado y perseverante en la escuela no era lo habitual, en los casos de esos jóvenes universitarios la experiencia estudiantil se construye como un proceso de cambio que ocurre en el tránsito de la enseñanza media a la universidad. Como señala Dubet (2005) los estudiantes viven procesos de individualización en donde algunos toman la decisión y cambian comportamientos que en otros tiempos eran centrales en su experiencia estudiantil. En ellos se hace más evidente que la condición estudiantil es más un trayecto o una actividad que algo dado, estático y universal, con los jóvenes universitarios que empezaron a tener ARA en la universidad se identificó un proceso de maduración emocional, donde algunas distracciones y prioridades cambian de foco.

Con base en lo anterior, se puede decir que efectivamente se aprende a ser estudiante universitario, pero eso no significa lo mismo para todos, a partir de la apropiación que hacen los jóvenes universitarios de esa condición estudiantil se configuran nuevos recorridos que se caracterizan por una relación estratégica con los estudios, construyen un sentido social y se les presenta más clara la utilidad de sus carreras y empiezan a diseñar planes de acuerdo con los intereses que persiguen. Los estudiantes que construyen una experiencia estudiantil como cambio no lo hacen de forma automática, en algunos casos han debido vivir situaciones difíciles, momentos dramáticos en su experiencia de vida que les hacen reconsiderar el camino y ponen en una balanza sus prácticas pasadas y se preguntan a dónde buscan llegar en el futuro. Sus procesos subjetivos para tomar distancia de sus acciones anteriores son definitivos para posicionarlos en una nueva

perspectiva que se caracteriza porque sus procesos de maduración emocional se van afianzando y contribuyen al delinear nuevos recorridos.

En la experiencia estudiantil como cambio los jóvenes estudiantes articulan la dimensión estratégica con la de subjetivación en un esfuerzo de reorientar el rumbo, su socialización primaria, contribuye de formas diversas sobre todo en la forma de apoyo moral a la nueva actitud que asumen los jóvenes. En estos casos los estudios se ligan a la fijación de una meta o un objetivo que alcanzar y en tanto que no son estudiantes que tengan interiorizado, a fuerza de repetición, hábitos de trabajo intelectual se ven impelidos a construir sus propias estrategias y formas de lograr buenos resultados académicos; dichas tácticas varían, algunas pueden ser de relación superficial con el aprendizaje donde la vida juvenil apenas logra mantenerse a flote y en contraste otras que se concentran en buscar aprendizajes profundos y significativos como producto de la vocación que va desarrollándose progresivamente.

En los casos donde la vocación se acentúa, efectivamente surge la reflexión y la crítica hacia la institución y sus formas, hacia los métodos de enseñanza y hacia el propio compromiso que muestran los pares en su formación. En suma, la experiencia estudiantil como cambio, no necesariamente implica que haya una orientación específica de dicho cambio, ya que cada estudiante construye su experiencia con base en su propia historia personal, sus intereses, sus recursos y sus objetivos profesionales futuros.

**Javier: Me dije es un nuevo inicio, me quiero poner a prueba**

Javier tiene un promedio general de 9.54, aunque estuvo en una vocacional del IPN quiso entrar a la UNAM y lo logró en su primer intento. Él nunca fue un estudiante de alto rendimiento, pero al ingresar a la universidad supo que podía irse de intercambio académico y que uno de los requisitos era el promedio (8.5) y entre más elevado mejor, así que se fijó la meta y con base en ella trabaja cotidianamente.

Ambos padres son contadores y trabajan en la Secretaría de Hacienda, siempre han respetado sus decisiones y le han dado mucha libertad, inclusive él dice que nunca se preocuparon por verificar si no tenía problemas en la escuela y al final terminó perdiendo dos años en la vocacional

por no acreditar materias, asegura que llegó a presentar como 50 exámenes extraordinarios; sus papás le dijeron que si quería abandonar era su decisión, pero él nunca se dio por vencido y se graduó.

Le gustaba Ingeniería Mecánica o Civil, pero eligió arquitectura por consejo de su hermana mayor quien es su modelo a seguir; ella le dijo que él tenía las habilidades que se necesitaban en esa carrera, Javier revisó algo sobre el plan de estudios y se convenció. Desde que ingresó a la facultad entró con toda la actitud y la disposición, se puso como objetivo sacar nueve y cuando vio que lo logró se sintió más motivado y se convenció de que ese era el camino. Empezó a aprender cómo moverse en la escuela y a conocer las diferentes formas de trabajo de los profesores, así identificó qué era lo importante y en qué debía concentrar sus energías.

Está integrado socialmente a la facultad tiene varios amigos con los que forma equipo de trabajo y con los que convive diariamente. Su principal tensión es con respecto al enfoque que tiene la arquitectura que le enseñan, Javier ha tenido altas y bajas en su integración a la disciplina, ya que él pensaba que era parecida a Ingeniería Civil, es decir centrado en la construcción y lo técnico, y al descubrir que la arquitectura tiene un componente estético y artístico muy importante se siente decepcionado, pero al mismo tiempo afirma que a medida que ha avanzado en la carrera va aprendiendo cosas que le gustan y al quinto semestre aseguró que le encanta su carrera y aunque no puede evitar sentirse frustrado por no dominar el cálculo estructural eso contrasta, según él con “la emoción incomparable” de ver una maqueta terminada, de hecho comentó que siempre al concluir algún proyecto lo sube a Facebook y ver la aceptación que genera en sus contactos lo hace sentir muy bien.

Javier sí se identifica como un estudiante de ARA porque asegura que se ha esforzado y trabajado por ello, su estrategia para mantener sus calificaciones es que no le da importancia a la materia de Proyectos; cursa con los maestros más pesados las materias que le gustan y así ha equilibrado el nivel de exigencia y trabajo, aunque algunos compañeros lo critican porque dicen que solo toma “maestros barco” pero él argumenta que ellos también lo hacen y no sacan diez. Él asegura que poner atención en clase, sentarse enfrente para que el profesor lo vea y no faltar a ninguna clase le ha funcionado bien, sobre todo como él señala ha aprendido a moverse en la facultad.

Otra de sus tensiones es tratar de equilibrar el logro de su meta y su vida personal ya que ha limitado un poco su convivencia con su familia y también su vida social fuera de la escuela, porque a veces tiene mucho trabajo, pero se dedica al cien por ciento en ello y lo saca a tiempo. Tenía una novia con que la terminó y se deprimió como dos meses, ese hecho puso en riesgo sus calificaciones, finalmente lo superó con ayuda de su hermana mayor, quien le recordó cuál era su meta y lo que tenían que hacer para conseguirla.

En la segunda entrevista Javier no había logrado irse de intercambio porque no tenía acreditado el idioma y aunque dijo sentirse triste por ello, planeaba intentarlo al próximo año. En la última entrevista finalmente tuvo éxito en su postulación y se fue a Barcelona. Él realizó un fuerte trabajo de subjetivación para poner en perspectiva lo que deseaba alcanzar y la forma de lograrlo, a decir de Javier se preguntó “yo mismo dónde me quería ver, cómo me quiero ver”, así construyó su escenario futuro y trabajó con miras al logro de su meta. Su proyecto profesional no está definido, él considera más viable desarrollar una serie de emprendimientos empresariales que le permitan tener una vida tranquila sin estar esclavizado al trabajo. Su cambio se dio en la relación que estableció con sus estudios, ya que paso de concebirlos sin utilidad a representárselos como un medio para alcanzar otros sueños como vivir un año en otro país y ese hecho lo condujo a un cambio en sus acciones, en vida cotidiana de estudiante.

### **Experiencia estudiantil reflexiva y crítica**

Dubet (2005) sostiene que la vocación, entendida desde sus raíces weberianas como la realización de sí, puede surgir antes o durante el curso de los mismos estudios de forma gradual, en algunos casos ésta nunca se desarrolla, no obstante, es la dimensión más personal y subjetiva de la experiencia estudiantil, en tanto implica un proceso de distanciamiento y crítica de la carrera, la institución, inclusive de la actividad misma y del medio estudiantil.

La vocación, “define la influencia o el deseo de influencia de la carrera sobre la personalidad, sobre las maneras de ver el mundo y de encontrarse en el” (Dubet, 2005: 39). De acuerdo con el mismo autor, dicha vocación es la que permite sentirse verdaderamente estudiante, ya que propicia la emergencia una actitud crítica.

Los estudiantes que han desarrollado su vocación por la arquitectura se han apropiado de lenguaje técnico de la disciplina, hablan de la ella como verdaderos arquitectos en formación; expresan con claridad qué enfoques, escuelas o corrientes teóricas han contribuido a la construcción gradual de la perspectiva y el estilo arquitectónico que han desarrollado; dan cuenta sobre todo de un cambio gradual en el que la arquitectura tenía un sesgo hacia una visión elitista y se van aproximando más hacia una disciplina con un sentido profundamente social.

De esta forma, precisamente la crítica hacia su medio estudiantil destaca su apatía y falta de interés por participar en los problemas que aquejan a la misma profesión, pero más que nada a la sociedad. La universidad la conciben como el espacio donde las personas tendrían que ser más conscientes y más involucradas con lo que ocurre a su alrededor, porque aporta elementos para ese distanciamiento y toma de posición basada en información, pero se desmotivan al ver el desinterés que muestran sus pares y la comunidad universitaria hacia un contexto histórico, social y cultural como el mexicano, donde ser joven, mujer, indígena o pobre es sinónimo de vulnerabilidad y condena a la exclusión y falta de oportunidades.

Los jóvenes universitarios que construyen su experiencia estudiantil como una actividad crítica y reflexiva manejan una actitud estratégica que les permite articular sus intereses, gustos y fines con la cultura escolar; se mueven, buscan los mejores espacios para su formación, se involucran en actividades extracurriculares donde pueden tener algún grado de influencia en las decisiones que se toman para el funcionamiento mismo de la facultad. Aunque también experimentan tensiones y conflictos porque no siempre su pasión por su carrera se teje natural y fluidamente con la maquinaria escolar que opera a través de calificaciones cerradas y de la autoridad del profesor sobre estudiantes.

Es así como día a día luchan por conseguir pequeños espacios de intervención donde hacen valer sus puntos de vista, donde se les permite argumentar y proponer formas alternativas de trabajo si no se identifican con aquellas que la institución les ofrece. Tienen un proyecto profesional, pero dicho proyecto está más orientado a vivir para lo que les apasiona que vivir de ello, piensan en trabajos donde puedan expresar libremente sus ideas y ser congruentes con sus valores; sobre todo se visualizan en espacios donde logren impactar en un cambio social con su práctica profesional.

### **César: La UNAM puede ser la mejor y la peor universidad, tú decides**

César tiene un promedio general de 9.41, entró a la UNAM en su segundo intento, también presentó en otras universidades, pero su meta era ingresar a lo que él consideraba la mejor universidad de México. Él nunca fue un estudiante de ARA, pero en la universidad descubrió que un buen promedio es un medio para conseguir las cosas que quiere y por ello mantiene sus buenas calificaciones; afirma que las calificaciones en tanto número no significan nada para él más que una herramienta, su relación con sus estudios se guía por la pasión que siente por su carrera, siempre está en búsqueda de las mejores condiciones de formación.

Su papá era filósofo, trabajaba por su cuenta y era activista social, su mamá es médico cirujano, trabaja en el sector público y dirige una organización civil. Tiene un hermano mayor que estudia medicina en la universidad estatal cercana a su lugar de origen. Sus padres le enseñaron que en la vida hay que hacer las cosas con pasión, nunca le exigieron buenas calificaciones, creció en un ambiente de libertad en donde podía tomar sus decisiones autónomamente. César afirma que siempre quiso “salir del pueblo” traspasar los muros y ver otras cosas, otras personas.

Está integrado académicamente vive prácticamente en la facultad, ahí come, practica deporte, estudia idiomas y demás, pero casi no tiene amigos porque siempre está ocupado haciendo algo relacionado con la escuela, sus compañeros lo identifican como alguien “intenso”. Recién ingresó a la carrera su papá fue asesinado y eso cambió totalmente su forma de sentirse en ese lugar en el que siempre quiso estar, tenía una novia que lo apoyó en el proceso a decir de él “en el momento en el que estuvimos fue un pilar fundamental para que yo no me derrumbara”, y aunque la experiencia vivida con ella la valora como lo mejor que le ha pasado en la universidad terminó el noviazgo porque no le agrada la idea de no entregarse al cien por ciento en la relación que tiene y considera que en este momento su relación es con su carrera por lo tanto está dedicado exclusivamente a ella y a sus estudios porque le apasionan.

La principal tensión que enfrenta en su formación es el sistema de disciplina y la relación maestro-estudiante que manejan algunos profesores, con los cuales constantemente discute porque no le gustan las imposiciones, ya que su educación básica fue en escuelas activas, eso lo formó como alguien a quien le gusta participar, dialogar, proponer formas distintas de trabajo y sobre todo que se pueda negociar con los maestros. En lugar de ser el estudiante que siempre está de acuerdo, es el

que dice que no, siembra la duda, genera discusiones y eso, aunque hace la ocasión propicia para el aprendizaje, le lleva a tener problemas en sus calificaciones por los roces que se generan con algunos docentes que no ven con buenos ojos a los estudiantes proactivos, críticos y participativos.

Aseguró que a veces se deprime y se desanima por todo el ambiente social y político del país, un evento que también lo marcó fue el asesinato de los 43 estudiantes de la escuela Normal Rural de Ayotzinapa, él se involucró activamente para organizar las movilizaciones y lo que encontró fue la falta de información en la comunidad estudiantil, la apatía de los estudiantes ante lo que estaba pasando y un nulo interés por participar; por ello tomó la decisión de competir por la consejería técnica de su taller, para tratar de intervenir más en ese tipo de situaciones en las que la acción de la población universitaria es fundamental, porque a decir de él, se supone que es la más informada para impulsar decisiones pero al parecer eso no ocurre.

Eso y las condiciones en las que falleció su padre lo llevan a sentirse cansado y es entonces cuando piensa en dejarlo todo, pero la memoria de su papá es su principal motivación para continuar, ya que él le enseñó a ser responsable y “ser un fregón en lo que hace”, no se siente como un estudiante de ARA, sólo se define como alguien apasionado por lo que hace, al concluir la carrera quiere impartir clases y continuar sus estudios de posgrado, solo que no sabe si combinar estudios y trabajo porque es consciente de que su mamá no pudo apoyarlo económicamente para siempre por ello trata de buscar alguna opción que atienda esa necesidad.

La experiencia de César es crítica y reflexiva porque se preocupa por tratar de influir en cambios que le parece son necesarios, su propia historia de vida y los eventos que lo han marcado lo llevan a sentir la necesidad de intervenir y considera que la universidad es el espacio propicio donde se tiene que discutir sobre la urgencia de reorientar el rumbo, piensa que ahí es donde está la gente más informada, que puede tener más elementos para reflexionar, dialogar y decidir, se cuestiona que si no es en los espacios universitarios donde ocurran esos procesos entonces dónde más podría ser. Sobre todo, su crítica atraviesa su relación con los profesores, los compañeros, sus calificaciones; a primera vista, desde una noción normativa de alto rendimiento parece contradictorio ser de ARA y cuestionar constante las formas institucionales y la inercia que predomina, y es justamente en ese proceso en el que articula su lado estratégico porque trata de no rebasar los límites que la propia institución y los docentes le imponen, y así continuar beneficiándose de su condición de ARA.



## Experiencia estudiantil en tensión con la sociabilidad

La condición juvenil como una etapa privilegiada para el establecimiento de relaciones afectivas con los pares, en algunos casos de estudiantes de ARA, enfrentan fuertes tensiones porque la vida gira en torno a la escuela y no deja espacio para compartir las afinidades electivas y las diversiones que aun cuando no son exclusivas de los jóvenes universitarios, son más frecuentes que en otros actores sociales.

Ramírez (2010) sostiene que el grupo-áulico es la frontera simbólica donde ocurren fundamentalmente las relaciones entre pares, ya que es el primer espacio de convivencia, ahí se encuentran los amigos de los primeros días de clase, en el que se sienta a lado, al que ayuda a encontrar alguna oficina o la cafetería, etc. Weiss (2012) señala que en los procesos de subjetivación que viven los jóvenes es fundamental el encuentro con los otros, las conversaciones, la sociabilidad en donde se comparten las vivencias, elementos todos que forman parte de la reflexión en la interacción con los otros.

La subjetivación en tanto crecimiento de la persona (Weiss, 2012) implica el desarrollo de gustos, intereses y capacidades que se construyen a través de los múltiples espacios de socialización y sociabilidad de que participan los jóvenes. Sin embargo, verse privado de esas interacciones con los pares, tener amigos cercanos o entrar en conflicto con ellos a raíz de los juegos y bromas que se hacen entre sí, también puede llevar a los estudiantes a vivir tensiones y sentirse aislados, ya que las prácticas y actividades que solían realizarse con ellos se tienen que hacer en solitario.

No es común que haya diferencias graves entre pares o amigos, en el nivel universitario, sin embargo, ocurre y cuando eso pasa los estudiantes sienten el cambio en su vida cotidiana, ya que pasan de estar siempre juntos haciéndose bromas pesadas a estar solos y resentir la falta de esos cómplices durante el viaje. Los estudiantes que no tienen muchos amigos en la escuela o que se ven limitados a los espacios del aula porque tienen otros compromisos que atender como trabajar, construyen su experiencia estudiantil como jóvenes universitarios de ARA con esa falta de contacto, en donde también se construye la propia personalidad se comparten afinidades y se rechazan cosas, encerrados y concentrados en los estudios la primera opción es refugiarse en el trabajo, en los proyectos escolares y decirse a sí mismo que se está bien, que el sacrificio vale la pena, pero son conscientes de que se están perdiendo una parte importante de la experiencia de ser jóvenes

estudiantes universitarios. Por lo tanto, se integran académicamente sin problemas, pero su integración social y cultural a la universidad se ve más difícil; los amigos también están afuera de la universidad, ya que el poco tiempo libre que les resta fuera de las actividades escolares no permite mucho margen de acción. No se puede afirmar que sus decisiones los hacen felices, pero les permiten seguir en la competencia escolar y alcanzar sus objetivos cualesquiera que estos sean.

### **José: Soy de alto rendimiento, pero tengo una vida muy desequilibrada**

José tiene un promedio general de 9.25, estudió en el Colegio México Bachillerato, siempre ha tenido buenas calificaciones porque aseguró que es su inercia ser dedicado a la escuela, su principal motivo para tener ARA es porque tiene preferencia al elegir maestros, horarios y demás ventajas como irse de intercambio académico a Argentina. Su papá es comunicólogo y es empleado en la iniciativa privada, su mamá es odontóloga, pero se dedica a las labores del hogar, es el menor de tres hermanos y todos tienen estudios universitarios, aseguró que su ejemplo a seguir son sus padres porque enfrentaron muchas dificultades y a pesar de todo lograron concluir una carrera, por ello se siente con ellos debido a todo el apoyo que le brindan.

Él a diferencia de otros compañeros consideró que no es organizado, pero su estrategia es dedicarse de tiempo completo a sus estudios, el nivel de exigencia de la carrera lo absorbe y aseguró que prácticamente no tiene vida social. Una de sus principales expectativas al ingresar a la universidad era que tendría muchos amigos y una vida social más intensa, porque imaginó que la UNAM al ser un lugar donde convergen muchas personas, algo tenía que cambiar en su vida con respecto a la cantidad de amigos que tenía.

Su integración social es inestable debido a que siempre tiende a compararse con sus amigos o compañeros, esa competencia constante que, a decir de él, tal vez solo está en su cabeza le ha dado problemas al grado de que dijo “ya me quedé sin amigos por pinche neurótico”. Se peleó con sus amigos y compañeros de equipo, porque siempre le hacían bromas con respecto a su trabajo y aunque eran en el ámbito del juego, a fuerza de repetición en el día a día, llegó un punto en que José se sintió afectado y decidió terminar su amistad con ellos, se cambió de taller para no verlos ni hablarles, pero señala que se siente aislado y con tanta carga de trabajo no tiene espacio para compartir otros compañeros.

Se reconoce como alguien muy perfeccionista, eso es un defecto para él porque tiende a invertir mucho tiempo en sus proyectos y tareas, asegura que hay ocasiones en que casi al concluir un proyecto no le agrada el resultado final y emprende “misiones suicidas de cambiar todo a última hora”, por esa sensación constante de que algo no está bien o de que va a recibir críticas negativas, o que alguien va a hacer un mejor trabajo vive presionado; es consciente de ello y asume su inseguridad como un problema grave, por ello tomó la decisión de ir a terapia psicológica y toma cursos de coaching, pero resultó contraproducente porque a raíz de un curso de esos, fue que decidió cortar la amistad con sus amigos anteriores.

Él considera que ser estudiante de ARA le ha llevado a tener una vida desequilibrada e inestable, siente que “no tiene rachas de paz” porque siempre está haciendo cosas y eso es desgastante. Incluso señala que ya se acostumbró a sacrificar cosas importantes por sus estudios, inicialmente no le gustaba mucho la arquitectura solo lo hacía bien porque siempre ha sido muy exigente consigo mismo, pero recientemente ha descubierto que le apasiona lo que hace y se dio cuenta que, si se relaja y está tranquilo, lo disfruta y resulta ser más productivo, aunque le cuesta mucho lograr esa calma.

### **Experiencia estudiantil equilibrada**

La misma carrera adquiere tintes distintos de acuerdo a los intereses, motivaciones, capacidades, gustos, habilidades y personalidades de los estudiantes por ello la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA se construye de forma subjetiva y en dicho trabajo de construcción algunos enfrentan más tensiones que otros, el equilibrio entre las distintas lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación es puramente ideal, en la realidad no se da.

En los jóvenes estudiantes de ARA parece más imposible lograr la articulación de las tres dimensiones que la integran: el proyecto, la integración y la vocación, porque la institución no opera a favor de los estudiantes sino en su contra con las pesadas cargas de trabajo, los horarios escolares, la falta de impulso a las actividades extracurriculares, culturales, deportivas y artísticas. En consecuencia recae en ellos la responsabilidad de organizarse y hacer un esfuerzo por atender todas las dimensiones de una formación integral, si les interesa tienen que buscar los espacios y tiempos compatibles con sus estudios; por ello algunos estudiantes que afirman desarrollar experiencias equilibradas entre su condición juvenil y estudiantil y que además tienen más o menos cubiertos los

tres componentes: el proyecto, la integración y la vocación, acuden a estrategias de evasión en su relación con el saber, aunque éstas entran en contradicción con la vocación, ellos tratan de buscar un balance.

No se trata de estudiantes despreocupados, solo no se exigen demasiado y son estratégicos porque conocen las vías para poder ser de ARA y a la vez tener una vida social moderada. Ellos cursan en talleres donde no se les demanda tiempo excesivo de dedicación en cuanto a trabajos y actividades o con profesores laxos en sus formas de calificar; movilizan la socialización recibida en la familia y como universitarios organizan sus tiempos y los distribuyen entre todas las actividades que desean atender.

No se podría decir que son malos estudiantes, por el contrario, son conscientes de la importancia de atender el desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad y si la dinámica institucional de la facultad les permite organizarse ellos aprovechan la oportunidad, evaden la excesiva exigencia y dedicación a la que otros pares se ven sometidos, moderan su trabajo, sus energías y esfuerzos, se apropian de distinta forma de su condición estudiantil y tratan de articularla con la sociabilidad juvenil de forma más exitosa, porque establecen sus propias reglas de cumplimiento, son actores de su propia vida.

#### **Ivonne: Lo más importante es mantener mi equilibrio**

Ivonne tiene un promedio general de 9.66, ingresó a la UNAM en su segundo intento, primero presentó en Ingeniería Química y no quedó, se tomó un año sabático, se preparó y estuvo asistiendo de oyente a algunas clases de su hermano que estudiaba Química en Alimentos en la misma UNAM, ahí descubrió que la carrera no era lo que quería; por su cercanía visitó también la facultad de arquitectura y le gustó, así fue como decidió finalmente qué carrera estudiar. Su principal motivo para tener ARA es que la hace sentir bien saber que cumple y así corresponde el apoyo de sus papás.

Su papá es pasante de Biología, trabaja como chofer en la iniciativa privada y su mamá es pasante de profesora de primaria, imparte clases de artes plásticas a niños. Su familia siempre la ha apoyado en sus decisiones, cuando se decidió por arquitectura, solo le dijeron que estuviera segura de que eso le gustaba; nunca le han exigido calificaciones excelentes, se preocupan más porque ella

se sienta bien, pero al ver el esfuerzo que hacen para ayudarla ella siente la necesidad de corresponderles de igual forma.

Ivonne está integrada académica y socialmente a la universidad, lo que más le gusta de su carrera es la variedad de campos con los que está relacionada, sus mejores amigas son con las que cursa en su taller, empezaron su amistad desde el primer día de clases y como nunca se han cambiado de taller son del mismo equipo de trabajo y también practican voleibol y danza jazz como parte de las actividades que ofrece la institución. Con una carrera que demanda mucho tiempo de dedicación, su estrategia para conservar sus calificaciones es cursar en un taller que ella considera no es muy exigente y por ello tampoco desea cambiarse a uno de los conocidos como de prestigio. Tampoco postula para el intercambio académico, ya que piensa que eso es algo que se fomenta mucho en los talleres “prestigiosos” en el suyo no es así, Ivonne piensa que en realidad sus compañeros desean irse a otro país para conocer, viajar y pasear, y no necesariamente para aprender más sobre arquitectura; además considera que si quisiera participar se saturaría de actividades al preparar la carpeta de postulación y no quiere pasar por ese estrés.

Ella no se identifica como estudiante de ARA, ya que considera que aun cuando cumple con lo que le piden, no se esfuerza más, porque lo más importante para ella es conservar el equilibrio entre su vida personal y sus estudios; cuando se siente saturada define sus prioridades y elige pensando siempre en no afectar su salud y atender las actividades que también la llenan como persona. Su principal tensión es que no le apasiona su carrera, sí le gusta, pero cuando se siente cansada o estresada piensa “quiero dejar esto, ya me aburri”, en consecuencia, sus decisiones siempre se basan en que ella se sienta bien consigo misma y si no cumple se siente mal, eso implica que a veces tiene que sacrificar sus pasatiempos para cumplir con la escuela.

En su taller se fomenta el enfoque social de la arquitectura, entonces Ivonne ante todo piensa que debe ser congruente con esa corriente en la que se está formando; en consecuencia, no se imagina siendo una arquitecta famosa, querer irse de intercambio y pasear, si hay tantas necesidades y problemas en la sociedad que puede atender con la profesión en la que se está formando. Por ello considera que ella también debe estar bien en todos los aspectos de su vida, hacer deporte y practicar danza es parte de su bienestar como persona; entonces es cumplida en la escuela se esfuerza, no va mal, pero tampoco quiere dejar su vida por sus calificaciones, considera que debe tener un equilibrio.

Cuando termine sus estudios quiere generar práctica y trabajar de forma independiente con sus amigas con quienes que piensa que podría poner un despacho que le permita ser libre y congruente con sus valores.

### **Experiencia estudiantil centrada en proyectos futuros**

Aunque los estudiantes universitarios consideran importante el trabajo y tienen un sentido instrumental de sus estudios, muchos coinciden en que no desean trabajar en lugares que sean demasiado absorbentes o que no lo hagan sentirse bien o incluso felices y realizados; por ello sus proyectos futuros los construyen paso a paso desde sus estudios universitarios, como sostiene Dubet (2005) la vocación a veces se desarrolla gradualmente, pero si eso no ocurre también se pueden generar estrategias para tratar de vincular sus gustos y preferencias con las opciones profesionales que cursan. Hay algunos que se imaginan en trabajos independientes donde puedan desarrollar sus ideas, emprender y sobre todo respetar los valores en que se están formando, otros por el contrario piensan en puestos seguros, en oficinas, en tener un ingreso seguro y una vida holgada, de esta forma, la lógica de la vocación choca contra de la de los proyectos y los gustos con las preferencias (Dubet, 2005) porque quienes no tenían en la arquitectura su vocación han debido adaptar sus proyectos y preferencias hacia esa disciplina que tienden a percibir como más rentable en comparación con carreras como la danza clásica o artes plásticas.

Los estudiantes tienen que recurrir a estrategias de reconversión profesional (Felouzis y Sembel, 1997), mismas que se construyen a partir de una evaluación de las dificultades del mercado laboral, la evolución de la misma profesión o sus propios gustos e intereses futuros. En algunos casos la orientación de los proyectos profesionales se dirige en mayor medida hacia la esfera personal en detrimento de la orientación social de los mismos; por lo tanto, en la construcción y definición del proyecto los jóvenes estudiantes tienden a articular sus gustos, intereses y capacidades, y además la orientación en la que se forman.

En los estudiantes entrevistados se observaron las dos situaciones, jóvenes que piensan en su profesión como una herramienta para influir de alguna forma en el cambio social y otros que lo perciben más como parte de su desarrollo personal. Los jóvenes universitarios con una experiencia estudiantil centrada en proyectos futuros no necesariamente tienen vocación por su carrera, aunque

gradualmente han ido desarrollando el gusto por la misma, están conscientes de su vocación está en otro lado, pero hacen un ejercicio de apropiación de la profesión de arquitecto y buscan la forma para tratar de vincular con sus gustos originales. En este sentido:

La creación de espacios dentro del contexto académico donde los jóvenes puedan hablar, disentir, intercambiar, y desplegar el proyecto personal, que a su vez cuenten con más recursos para la transición que viven y que no pueden evitar. Estos espacios abren las puertas a la construcción y reconstrucción del proyecto de vida (Roselli y Aguilar, 2010: 8).

La importancia de construir un proyecto radica en el ejercicio de pensar el futuro profesional, de visualizar la utilidad social de los estudios, pero sobre todo requiere de los jóvenes estudiantes la definición de un proyecto de vida, que los aproxima a la madurez, que los lleve a imaginar el tránsito entre los estudios y el mundo laboral y en esos términos no todos los jóvenes entrevistados logran esa visualización.

#### **Isabela: Siempre está la idea de que querer ser la mejor**

Isabela tiene un promedio general de calificaciones de 9.54, estudió su preparatoria en Cuautitlán Izcalli, Estado de México, siempre ha sido una estudiante de ARA porque a decir de ella desde niña, cuando obtuvo un “10 perfecto” se dio cuenta de que su esfuerzo y trabajo le permitían obtener buenos resultados, en la universidad su principal motivo para tener alto rendimiento es que desea ser la mejor en lo que hace y le agrada el reconocimiento de los demás. Al ingresar a la UNAM se fue a vivir a una pensión cerca de la escuela, aunque sus papás no estuvieron de acuerdo, porque tenía una sede más cerca de casa, los convenció con el argumento de si esa carrera era a lo que se iba a dedicar toda su vida, deseaba formarse en el mejor espacio y ese era la sede de CU.

Es la hija menor de un matrimonio con dos hijas, su papá y su mamá ambos profesores de primaria, ella jubilada cursa estudios de doctorado y él aun ejerce en el sector público, su hermana es diseñadora gráfica. Isabela tiene como principal modelo a seguir a sus papás y la actitud que asumen frente al trabajo, los describe como comprometidos y responsables, sobre todo son muy “chambeadores”; en ese sentido ella no se considera alguien inteligente, sino que se reconoce como una persona aplicada, constante y que trabaja duro. Cuando se dio cuenta de que le iba bien en la escuela empezó a experimentar una presión constante porque cada vez se fija estándares más

elevados en sus resultados y eso la ha llevado siempre sacrificar otros aspectos importantes de su vida, prefiriendo la escuela.

Su principal estrategia para conservar sus resultados es ser organizada y eficiente en el uso de su tiempo, aunque a veces eso la rebasa, porque cuando se fija una meta o quiere conseguir algo se encuentra con alguien más que también busca lo mismo que ella; entonces debe trabajar más, ser perseverante y superar las circunstancias, en la universidad se ha dado cuenta de que cada vez los “alumnos son mejores” y siempre están subiendo el nivel. Está integrada a la vida académica de la universidad y recurre a estrategias de inversión al estudiar francés y tomar cursos adicionales en vacaciones, con la finalidad de reforzar sus conocimientos y habilidades. En cambio, su integración social se ve más limitada porque siempre que está en la escuela se encuentra haciendo algo relacionado con sus estudios.

A Isabela le gusta la arquitectura, pero no le apasiona, su verdadera pasión es la danza clásica y asiste tres días por la tarde a practicar, durante muchos años practicó, pero llegó el momento en que aceptó que por su anatomía no podría destacarse realmente a nivel profesional, entonces decidió estudiar arquitectura porque le pareció que era una carrera en la que sí tendría un mejor futuro. Aun así, entre semana está en un seminario coreográfico en la UNAM y en vacaciones, prepara montajes y enseña a niñas; al concluir la carrera quiere desarrollarse en un campo donde pueda vincular la danza y la arquitectura desde el punto de vista teórico, ya que afirma que la danza es algo que nunca dejaría, esa estrategia de reconversión profesional y su necesidad de destacarse en lo que hace que su experiencia estudiantil gire en torno al proyecto futuro.

En conclusión, las formas de experiencias estudiantiles que se presentaron y ejemplificaron no son casos exhaustivos, la precaución consiste siempre en asumirlas sólo como algunas de las múltiples posibilidades existentes y que, en este caso refieren a contextos y sujetos concretos, por lo cual no es recomendable su traslado mecánico para aproximarse a otros estudiantes en otros espacios y tiempos.

No obstante, la heterogeneidad de las formas de la experiencia estudiantil sí es posible se identifica algunos rasgos que se presentan como semejantes entre ellas, los cuales llaman la atención sobre los procesos, relaciones y tensiones que enfrentan los jóvenes universitarios de ARA en la



construcción de sus experiencias, mismos que han sido analizados a lo largo de la investigación. Por ejemplo, se pueden mencionar los procesos de subjetivación que llevan a cabo para manejar la distancia entre sus expectativas iniciales y lo que les ofrece la institución como espacio de formación y las tensiones derivadas del desarrollo de sus propios valores, intereses, normas y fines mostrándose como sujetos más autónomos en busca de su lugar en el mundo. La mirada reflexiva que tienen los jóvenes abarca varios ámbitos y figuras, desde la familia, la institución y la propia disciplina, eso ocurre inclusive en los estudiantes cumplidos, que se guían por su sentido del deber y construyen su experiencia más cercana a lo que la institución le ofrece.

En otro orden de ideas, los jóvenes universitarios de ARA también comparten preocupaciones e intereses propios de la etapa en la que se encuentran; es decir, lo que depara el futuro, la utilidad de la formación percibida en términos laborales, la inquietud de si podrán o no dedicarse a lo que les gusta y recibir una remuneración por ello y, sobre todo la preocupación por la congruencia entre sus ideales y las restricciones que sus contextos inmediatos les presentan.

En un plano distinto, dentro de su diversidad, tienen en común su voluntad de ser actores de su propia vida, en el sentido de que toman las decisiones que consideran pertinentes a sus intereses y fines, aun cuando los resultados no sean los deseados, ensayan, se equivocan, se levantan y empiezan de nuevo, por lo tanto hay que cuidarse de pensar que son entes pasivos que se apegan a una clasificación institucional–normativa de forma mecánica; por ello la importancia de pensarlos en y desde el trabajo subjetivo que llevan a cabo para transitar por las instituciones educativas.

Finalmente, no está de más remarcar que en su vida cotidiana se caracterizan por comportarse con base en sus habilidades no cognitivas; ser responsables, decididos y persistentes en su trabajo de construcción es central para los resultados que obtienen con independencia los motivos que los impulsan.

## Reflexiones finales

El análisis de las distintas perspectivas de los estudiantes entrevistados permite afirmar que la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios de ARA es heterogénea, dinámica y sobre todo compleja, esto se debe a que los estudiantes toman distintas decisiones en su proceso de construcción a partir de su interpretación y apropiación de la realidad. Esto parece no representar ninguna novedad; sin embargo, en un tema que tradicionalmente ha sido abordado desde modelos estadísticos de predicción que tienden a la homogeneidad, resulta un hallazgo por demás relevante porque sugiere pensar en otras dimensiones para el estudio y conocimiento de los jóvenes universitarios de ARA, como las relaciones que establecen con sus estudios, los significados que asignan a una condición asignada institucionalmente y sobre todo la construcción subjetiva de las estrategias que más se adecuan a sus intereses y necesidades.

También se encontró que la construcción de la experiencia estudiantil, en tanto trabajo de carácter subjetivo que tienen que llevar a cabo los universitarios se desarrolló como un proceso iniciado, en la mayoría de los casos, desde la infancia en donde la familia puso las bases de una alta valoración de la escuela y los estudios, con independencia del sector social de origen. Así se observó que las familias que no disponen de suficiente capital cultural movilizan sus recursos de distintas formas, si no se goza de una economía holgada, los padres se muestran a los hijos como ejemplo de esfuerzo, responsabilidad, compromiso y en algunos casos de excelencia para salir adelante y superar las adversidades.

Otro hallazgo de la investigación fue identificar la evolución que van experimentando los jóvenes universitarios, su integración a la disciplina y a la vida social van ganando terreno gradualmente y sus formas de estar y vivir la universidad también se modifican, en algunos casos sus sentidos de los estudios cambian y sus preocupaciones se diversifican porque enfrentan nuevos retos, aunque en la mayoría prevalece un carácter instrumental de los estudios.

Se pudo observar que el alto rendimiento académico desde una noción normativa está más relacionado con las habilidades no cognitivas de los jóvenes estudiantes que con capacidades natas en las que los procesos de socialización nada pueden hacer; como algunos señalaron, no son

inteligentes, la escuela no es fácil, pero se empeñan, son constantes, se dedican y van logrando pequeños éxitos que contribuyen a su objetivo final.

Lo que se identificó también en los jóvenes entrevistados es que tienen una marcada voluntad de ser actores de su propia vida, no hay espacio para ser víctima, los fracasos académicos se asumen como aprendizaje como experiencia acumulada y se superan. Aun en los casos que fueron objeto de una socialización familiar directiva, aunque solo se trate de cumplir, ellos hacen lo que tienen que hacer y admiten la responsabilidad de sus resultados aun cuando reconocen en los profesores una figura de peso. De esta forma ser joven universitario de ARA parece ser posible de múltiples formas y caminos, como los propios estudiantes afirman la universidad puede ser la mejor o la peor institución, la decisión la toman ellos y en la elección está implícito el compromiso con una forma de vida, porque lo que se elige en sí es un estilo de vida estudiantil, se distancian de otras opciones que también pueden ser atractivas y viables. En este sentido sus procesos subjetivos de apropiación de lo que les ofrece la institución son fundamentales.

Asimismo, se encontró que la flexibilidad que tienen los jóvenes estudiantes para pasar de una lógica de la acción a otra se debe en gran medida a la laxitud con la que opera la propia institución misma que les permite moverse a conveniencia. En otras palabras, en un mismo movimiento pueden estar bien integrados y ser estratégicos, de forma simultánea pueden tomar distancia y criticar la inercia escolar al tiempo que la utilizan a su favor al implementar estrategias de evasión o de inversión; pueden vivir apasionados por su carrera y sentirse realizados en sus estudios o pueden ser estrictamente estratégicos y concebirla como una oportunidad para disfrutar de la moratoria social que su estatus de estudiantes les otorga haciendo uso de la ley del menor esfuerzo.

En este sentido los profesores se constituyen en modelos de aquello que los estudiantes proyectan en su futuro profesional tanto en sentido positivo como negativo y son ellos quienes posicionan a los estudiantes de ARA como tal y los ayudan, porque una vez que los identifican parece surgir un efecto de halo en el que la creencia de que siempre lo hacen bien los ciega y ya no les permite evaluarlos imparcialmente “parece que quieren creer que los jóvenes siempre lo harán de una forma determinada” por lo tanto no prestan atención a los detalles y en ello se pierde la oportunidad de mejora.

Por su parte los grupos de pares, los amigos y las relaciones de pareja, cuando existen, son relevantes en ese proceso de construcción con ellos también se aprende y se crece juntos, se construyen como personas. En el caso contrario cuando hay conflictos con cualquiera de estas figuras la única opción es concentrarse en los estudios, pero esto afecta a los estudiantes, porque sienten que no pertenecen, a veces se deprimen o se sienten aislados, aunque su relación con los estudios no se ve afectada, porque se aferran a ellos como su única vía de escape, sí resienten ese desequilibrio.

En lo que respecta a la condición juvenil se observó que está se imbrica con la condición estudiantil; es decir no dejan de ser jóvenes, sino que construyen formas de ser jóvenes universitarios, que cursan una carrera que demanda niveles elevados de dedicación y quien no destina por lo menos tres o cuatro horas diarias adicionales a las clases, para diseñar, proyectar e investigar, no logra sacar adelante el trabajo y cumplir con los estándares mínimos de los sistemas de evaluación que la institución marca. Por lo tanto, más que asumir que los jóvenes universitarios de ARA se someten a las reglas del juego de forma pasiva, también algunos tienen la capacidad de beneficiarse de ellas y en ese sentido se puede decir que han decidido una de tantas formas de ser jóvenes.

Por otro lado, desde una concepción de la condición juvenil como subordinación a la autoridad de los padres o los mayores dentro de la estructura familiar, se puede afirmar que los entrevistados crecieron como hijos obedientes, dóciles, disciplinados, constantes, comprometidos y responsables; elementos que en la cultura escolar tradicional son altamente valiosos y que se movilizaron de diversas formas como recursos útiles para ser estudiantes de ARA. No obstante, los jóvenes que empezaron a construir sus propias perspectivas y tomar sus propias decisiones, fueron lo suficiente hábiles para articular su autonomía personal con los compromisos hacia los padres; en otras palabras, siguieron respondiendo en términos de calificaciones y logros académicos, eso les permitió no entrar en conflicto con la familia, la cual gradualmente parece haber ido aceptando la madurez y libertad de los hijos.

Ha sido evidente la diversidad de experiencias, pero también la similitud de las tensiones que viven en torno a las calificaciones y la distancia entre sus expectativas en torno a sus estudios y la

realidad, en donde a través de procesos subjetivos ponen en juego su habilidad para manejar las distintas situaciones y su capacidad de negociar entre aquello que deseaban y lo que tenían enfrente.

Finalmente es indispensable tener en cuenta que como todo proceso social solo fue posible aproximarse a una mirada rápida de un objeto de estudio que no es estático, las experiencias estudiantiles están en constante transformación, a pesar de que ser estudiantes es un oficio transitorio y da cuenta de una etapa de la vida de las personas, en el periodo de tiempo que dura, éste evoluciona de distintas formas, por lo tanto, el abordaje realizado no puede ser más que inacabado. En este orden de ideas se puede afirmar que ninguno había logrado dominar dicho oficio o bien afiliarse plenamente a la institución como estudiantes de arquitectura, quienes empezaban el proceso de tesis hablaron del tema como un reto, una cuestión de resistencia, una prueba que hasta ese momento no habían experimentado y en la que enfrentaban tensiones que tenían que manejar como el “último jalón” de la carrera para poder concluir con éxito.

Los análisis realizados permiten afirmar que efectivamente una condición estudiantil común solo existe en el discurso de los que se interrogan por ella, por ello no se puede hablar de la experiencia de los jóvenes universitarios de ARA en términos genéricos, sino que fue necesario pensarla en un contexto social de práctica en donde adquirió su propio sentido y dejó ser una frase residual donde todo cabe. En consecuencia, hablar de figuras de *estudiantes cumplidos, esforzados, estratégicos y apasionados* si bien resultó útil por su carácter descriptivo e intuitivo, también dejó fuera vivencias, motivaciones y estrategias que se articulan para dar lugar a distintas experiencias estudiantiles. No obstante, fue el primer paso para dar cuenta de que no se construye el recorrido de estudiante de ARA solo de un modo, sino que, en este caso, por lo menos se identificaron cuatro vías, pero todas implican un cierto grado de dedicación, trabajo y esfuerzo.

Las principales tensiones que viven los jóvenes entrevistados tienen que ver tanto con la institución, sus mecanismos de evaluación y los métodos de enseñanza, por un lado; pero por otro, con la sociabilidad, ya que la mayoría dijo sacrificar diversiones, entretenimiento y espacios de ocio, por atender esa necesidad definir su propia personalidad, la urgencia por crecer, ser responsable y centrado. Porque saben que esta preparación para ser un buen profesionalista en el futuro es transitoria y tal vez después no haya más espacio para probar, ensayar y equivocarse, todo tiene que ocurrir en el momento actual mientras se disfruta de la disponibilidad social que les brinda su estatus

de estudiante. Entonces ellos toman la decisión, en su mayoría se asumen como actores de sus propias vidas porque las imposiciones que aceptan son porque convienen a sus intereses no se someten simplemente.

Esto ocurrió porque los procesos de individualización y autonomía que experimentan los jóvenes en articulación con la libertad que existe en los estudios universitarios suele detonar vivencias, sentimientos e ideales que nunca habían experimentado tanto en sentido negativo como positivo, debido a que van creciendo y madurando emocionalmente. De ahí que, empiezan a ganar conciencia de que las calificaciones que les dan su estatus de ARA ya no son infalibles, por eso manifiestan su preocupación por dominar ese saber hacer, por lo tanto, su sentido de la escuela y del éxito escolar y personal evoluciona tornándose más instrumental.

Sin embargo, no en todos los casos ocurre ese proceso de cambio, también hubo estudiantes que se mostraron impermeables, son de ARA como lo fueron durante toda su trayectoria previa. Tienen un proyecto escolar, el futuro puede aplazarse estudiando una segunda carrera, una especialización, un posgrado, no por vocación sino por conservar la razón social de alumno. No hay prisa por crecer, por asumir responsabilidades de adultos, son hijos obedientes y estudiantes cumplidos. Salir con los amigos, ingerir alcohol, ir al cine, viajar, tener novio o novia, son prácticas comunes, pero no tan frecuentes como quisieran, porque los domina su sentido del deber, aunque en esos casos tampoco se trata de obediencia mecánica, se trata de decisiones que los mismos estudiantes toman, ellos eligen esa forma de ser joven universitario por conveniencia o por convicción.

De esta forma, el privilegio de ser estudiante no se vive de igual forma si se pertenece a las clases acomodadas, a las del sector medio o el popular, quienes se ven en la necesidad de retribuir el apoyo y la inversión hecha por la familia, no pueden darse el lujo de alargar su condición de jóvenes universitarios ni de aprovechar todas las opciones de formación que brinda la institución, hay quien no fantasea con vivir un año en Europa, hay quien no puede albergar el sueño personal de viajar y ver el mundo, se trata de estudiantes más prácticos, más realistas que tal vez cuando tengan su propio dinero podrán hacerlo. Por lo pronto la urgencia es egresar y tratar de incorporarse al campo de trabajo.

Ser joven universitario de ARA, en su mayoría, es compatible porque su condición estudiantil se superpone a otra clase de preocupaciones que puede tener y priorizar el universitario promedio; mientras que algunos se hacen propósitos y los abandonan pronto, o su motivación interna se desgasta rápidamente y viven enfrentados a la escuela; la perseverancia de estos jóvenes estudiantes permanece a lo largo de sus estudios profesionales y si la organización de la facultad de arquitectura no es lo suficientemente fuerte para imponerles disciplina ellos mismos buscan la forma de no bajar la guardia y en ello la generación de nuevos sentidos que les permiten continuar enganchados a la dinámica escolar es fundamental.

Lo que se identificó en los estudiantes entrevistados es que tienen una marcada voluntad de ser actores de su propia vida, aun en los casos que fueron objeto de una socialización familiar directiva, esto es más evidente en los *esforzados*, *estratégicos* y *apasionados*. Mientras que, en los *cumplidos*, aunque solo se trate de cumplir, hacen lo que tienen que hacer y asumen la responsabilidad de sus resultados, pero sí se muestran más cómodos, menos críticos, menos exigentes, menos presionados; parecen ser los más escolarizados y aparentemente se dejan fluir sin grandes tensiones con las demandas académicas de la formación universitaria.

No todos los jóvenes universitarios de ARA experimentan ese distanciamiento de las nociones institucionales en torno al tema del alto rendimiento académico, quienes sí lo han vivido han hecho un trabajo subjetivo más fuerte para la articulación de las dimensiones de la experiencia, ya que darse cuenta de que no todo es como dicen los maestros, la escuela o los padres, requiere de los estudiantes la capacidad de mirar externamente algo que se ha dado por hecho durante varios años en su vida y, en un segundo momento conlleva a la toma de decisiones para construir sus propios significados y con base en ellos establecer una relación distinta con esa tipificación institucional.

Aun cuando la experiencia estudiantil, es producto del trabajo de los actores, no es inaccesible a la investigación, ya que los significados son construidos socialmente y por lo tanto están enmarcados un contexto y espacio concreto, no se habla de la experiencia estudiantil de una persona en abstracto, sino de formas de experiencias estudiantiles en plural, de un grupo específico de individuos que comparten ciertas características y rasgos que los distinguen de otros grupos de jóvenes estudiantes que tendrán otras experiencias.

No está de más apuntar que los resultados encontrados tienen sentido únicamente en los contextos producidos y con los jóvenes entrevistados, de ninguna forma se pueden generalizar; no obstante, resultan sumamente valiosos porque aportan información empírica relevante para tratar de explorar a profundidad el tema del alto rendimiento que por una tradición añeja siempre se ha abordado desde miradas reducidas que no permiten comprender más allá de los orígenes sociales lo que ocurre en los procesos escolares.

En otra línea de discusión, los aportes logrados con esta investigación, así como las limitaciones y sugerencias para desarrollos futuros son:

- ✓ Se logró hacer visible a la diversidad de experiencias estudiantiles de un grupo de jóvenes universitarios de ARA que tradicionalmente de forma abstracta han sido considerados como un conjunto homogéneo alrededor del cual se han creado patrones y opiniones que en muchos casos no van más allá de creencias sin fundamento. Si bien algunos comparten intereses y afinidades, de ninguna forma se puede continuar asumiendo que todos tienen las mismas motivaciones o sentidos en torno a la escuela y los estudios, ni que todos son parte de una élite económica o política que solo busca reproducir sus privilegios. Por lo tanto, la disposición de recursos económicos si bien es condición necesaria para tener alto rendimiento, no es suficiente, porque en algunos pueden sortearla, esto significa que el proceso es más complejo y es necesario explorar más a fondo lo que ocurre en este sentido tanto con estudiantes de alto rendimiento de sectores acomodados como de los que no.
- ✓ Se identificó que efectivamente no todos los estudiantes de ARA son los que “más saben” “los mejores” “los más inteligentes” o los que dominan el aprendizaje significativo de la profesión, y esto se explica por la diversidad de sentidos que asignan a sus estudios y en consecuencia por las estrategias que ponen en marcha para lograr sus notas escolares, las cuales pueden ser de evasión del conocimiento o de una relación profunda con el saber. En consecuencia, lo que tendría que debatirse en la investigación educativa es ¿Qué es lo que se busca reconocer institucionalmente con la etiqueta estudiante de alto rendimiento académico? porque tal como se usa apunta hacia la homogeneidad, cuando en realidad lo que se observó es que se hacen múltiples interpretaciones de dicha tipificación y se vive de distinta forma por parte de los estudiantes.



- ✓ A través de la realización de más de una entrevista, se pudo mostrar el carácter dinámico y cambiante de la experiencia estudiantil. Fue evidente como esta se transforma en y desde las vivencias, por lo tanto, realizar encuentros en tres momentos de la estancia en la universidad permitió dar cuenta de los matices y cambios que ocurren en su proceso de transformación.
- ✓ La construcción de cuatro figuras de experiencias estudiantiles de jóvenes universitarios que abre el camino para acercarse a estos jóvenes, libres de los prejuicios que las investigaciones tradicionales sobre el tema han fomentado.
- ✓ Se sugiere entrevistar a miembros de la familia, ya que eso aportaría información relevante y una mirada más integral de cómo se configura el alto rendimiento desde el seno familiar y cómo se movilizan los recursos económicos, sociales, culturales y escolares de la familia.
- ✓ Se recomienda realizar estudios comparativos entre distintas carreras, ya que el hecho de haber realizado la investigación exclusivamente con estudiantes de arquitectura, se considera una limitante, porque impidió la visión de los procesos que viven los jóvenes estudiantes en otras carreras; la literatura indica que la disciplina de estudios a veces llega a erigirse como un factor de diferenciación de la experiencia estudiantil inclusive aun más importante que el origen social, en ese sentido, trabajar con estudiantes de otras opciones profesionales habría proporcionado elementos de comparación que permitirían tener un panorama más amplio del tema.
- ✓ Ya que en la investigación se optó por un diseño en el que no se consideró entrevistar a estudiantes de bajo rendimiento, se advierte la importancia de haberlo para tener más elementos que permitan identificar, en qué son iguales o diferentes los estudiantes que se enganchan fuertemente a la escuela y aquellos que no lo logran por más intentos que se hagan desde la familia y la escuela. Lo que parece ocurrir es que es necesario un fuerte trabajo por parte de los actores sociales, pero es necesario profundizar en ello.
- ✓ También se sugiere que en investigaciones posteriores se consideren criterios adicionales para seleccionar a los estudiantes, como, por ejemplo, la opinión de profesores y pares para validar la definición institucional y tener más elementos de decisión.

## Referencias

- Abarca, Mireya Sarahí; Gómez Pérez, Ma. Teresa y Covarrubias María de Lourdes (2015), Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima, *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, vol. 3, núm. 2, pp. 125-136.
- Alarcón Santamarina, Exciani, Audrey (2012), La experiencia escolar en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, tesis de Maestría en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Alexander, Jeffrey (1989), *Las teorías Sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis Multidimensional*, Barcelona: Gedisa.
- Álvarez Hernández, Gabriel Alejandro (2017), La experiencia de ser estudiante en el proceso formativo de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, Tesis de doctorado en Pedagogía, FES-Aragón, UNAM.
- Appadurai, Arjun (2004), The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. En Rao, V. y Walton, M. (Eds.), *Culture and Public Action*, pp. 58-84, California: Stanford University Press.
- Arango Gaviria, Luz, Gabriela (2008), Experiencia juvenil y condición estudiantil: desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia, en Ma. Herlinda Suarez Zozaya y José Antonio Pérez Islas (coords) (2008), *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica Hoy*, UNAM (SES-SIJ)-CIIJ-Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 139-167.
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista. Una invención dialógica*. México, Ediciones Paidós, *Papeles de comunicación*, 8.
- Arias Elena y Dehon Catherine. (2008). "What are the factors of success at university? a case study in Belgium," *CESifo Economic Studies*, vol. 54 no. 2, pp. 121-148.
- Armenta, Nereyda; Pacheco, Claudia y Pineda, Erika (2007), Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, *Revista IIPSI*, Facultad de Psicología UNMSM, vol. 1, núm. 1, pp. 153 – 165.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016), Anuarios Estadísticos de Educación Superior, en: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. (Consultado el 5 de noviembre de 2016).
- Bachenheimer, Raleigh, Aaron (2014), Being Smart and Social: The Lived Experience of High Achieving and Heavy Drinking College Students, A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Doctor of Education, en:  
<https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/9311/etd.pdf?sequence=2>

- Barahona, Planck. (2014), Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama, *Estudios pedagógicos* (Valdivia), vol. 40, núm. 1, pp. 25-39.
- Barceló Martínez, Ernesto, Lewis Harb, Soraya y Moreno Torres, Mayalín (2006), Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico, *Psicología desde el Caribe*, no. 18, diciembre.
- Bartolucci Incico, Jorge (1989), Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera (seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, (1976-1985). En Marsike, R. (Coord.), *Los estudiantes trabajos de sociología e historia*. pp. 361-390. UNAM-Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad. México, D.F.
- Bartolucci Incico, Jorge (1994), *La desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México. D.F., Centro de Estudios sobre la Universidad-Miguel Ángel Porrúa.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1981), "France's capitalistic school: problems of analysis and practice" en C. C. Lemert (ed.), *French sociology: rupture and renewal since 1968*, Nueva York, Columbia University Press.
- Bazán Ramírez, Aldo; Sánchez Hernández, Beatriz Adriana; Castañeda Figueiras, Sandra (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 701-729.
- Belvis Pons, Esther; Moreno Andrés, María, Victoria y Ferrer Ferran (2009) Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 15, pp. 61-92.
- Berger, Thomas y Luckmann Peter (2012), *La construcción social de la realidad*, Trad. Silvia Zuleta, 1ra. Ed. 23ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal Sánchez, Gabriela, Alejandra (2009), El éxito académico Profesional en la carrera de medicina: un significado en la trayectoria escolar, tesis que, para obtener el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blanco García, Nieves (2016), El sentido de los saberes escolares: La experiencia de escolarización de alumnas de enseñanza secundaria, *Revista Currículum*, no. 29, marzo, pp. 9-20.
- Blanco García, Nieves; Calvo-García, Guadalupe; Caparrós-Martín, Ester; García-Gómez, María Soledad y García-Rojas, María Ángeles (2014), *Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria, reporte de investigación*, Fundación Centro de Estudios Andaluces, en: <https://www.researchgate.net/publication/271201269> (Consultado el 12 de septiembre de 2017).

- Bolívar Botía, Antonio (2002), "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.4, núm. 1.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean, Claude (2004), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*; Trad. Marcos Mayer, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean, Claude y Chamboredon, Jena, Claude (2002), *El oficio de sociólogo*. España: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre (2002), La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*, pp. 163-173. Mexico : Grijalbo, Conaculta.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean, Claude (1964), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Fontamara.
- Bradley Elva, Elaine (2010), How high-achieving African American undergraduate men negotiate cultural challenges at a predominantly White institution. For the degree of Doctor of Education. The University of Alabama, en: <https://search.proquest.com/docview/851889223> (Consultado marzo de 2016).
- Burton, Lorelle and Dowling, David (2005) In search of the key factors that influence student success at university. In: 28th HERDSA Annual Conference: Higher Education in a Changing World (HERDSA 2005), 3- 6 July 2005, Sydney, Australia, en: <https://eprints.usq.edu.au/753/> (Consultado abril de 2017).
- Cabrera Pérez, Lidia (2016), Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011, *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 1, pp. 119-139.
- Carabaña Morales, Julio (1988), En primero de enseñanzas medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico, *Revista de Educación*, núm. 287, pp. 55-70.
- Carabaña Morales, Julio (1979), Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. *En Ministerio de Educación y Ciencia, temas de Investigación Educativa*. Madrid.
- Cascón, Inocencio Vicente (2001), Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico, en: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html> (Consultado el 22 de junio de 2017)
- Casillas, Alvarado, Miguel Ángel, Chain, Revuelta, Ragueb y Jácome, Ávila, Nancy. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana, *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 142, México, abril-junio.
- Casillas Alvarado, Miguel, Ángel; Badillo Guzmán, Jessica y Ortiz Méndez, Verónica. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. En Aldo Colorado y Miguel Ángel Casillas (Eds.), *Estudios recientes en educación*

*superior. Una mirada desde Veracruz*. Xalapa: Biblioteca Digital de Investigación Educativa Universidad Veracruzana.

Casillas Álvarado, Miguel Ángel; Garay Sánchez, Adrián de; Vergara López, Julia; Puebla Rangel, Mónica (2001), Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. enero-abril, pp.139-163.

Castañón Fernández, Azucena (2012), Los Estudiantes de 7º y 8º Semestre en Pedagogía de la FFyL, su experiencia formativa y búsqueda de sentido: Una investigación interpretativa, tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, México, D.F.

Castro, Ismael (2011), La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del extra-aulas en el campus universitario, Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología, México, UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Charlot Bernard (2007), *La relación con el saber, elementos para una teoría*, Buenos Aires: Libros del Dorzal.

Cejudo Crespo, Carlos, Darío (2010), El aprendizaje del oficio del arquitecto en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, Tesis de Doctorado en Arquitectura. Facultad de Arquitectura, UNAM.

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Trad. Eva Zimmerman, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.

Contreras, Marisol Alejandra; Corbalán Francisca y Redondo Jesús (2007), Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU, *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5, pp. 259-263.

Coulon, Alain (1997), *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París: PUF.

Coulon, Alain (1995), *Etnometodología y Educación*. España: Paidós Educador.

Corcuff, Phillippe (1998), *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*, España: Alianza Editorial.

Carrillo Regalado, Salvador y Ríos Almodóvar, Jesús, Gerardo (2013), Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, vol. 42 no. 166, México abril-junio.

Cortés Flores, Aída y Palomar Lever, Joaquina (2008), El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 1, pp. 199-215.

Creswell, John (1998), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Tradition*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Cruz Velasco, Sara, Nieves (2005), El alto rendimiento académico en la UNAM. El caso de los estudiantes ciclo escolar 2001-2002 y 2002-2003, Tesis para obtener el grado de Maestra en Enseñanza Superior, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, D.F.
- Cuevas, Jiménez, Adrián (2001), La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria, *Revista Cubana de Psicología*, vol. 18, núm. 1, pp. 46-56.
- Chaín Revuelta, Ragueb; Cruz Ramírez Nicandro; Martínez Morales Manuel y Jácome Ávila Nancy (2003), Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. vol. 5, núm. 1, pp. 1-17, mayo.
- Danilowicz-Gösele, Kamila; Johannes Meya, Robert Schwager, Katharina Suntheim (2014), Determinants of students' success at university, Center for European Governance and Economic Development Research, no. 214, pp. 1-31. en: <http://wwwuser.gwdg.de/~cege/Diskussionspapiere/DP214.pdf> (Consultado en mayo de 2016)
- Darling, Nancy y Steinberg, Laurence (1993), "Parenting style as context: An integrative model." *Psychological Bulletin*, vol. 113, núm. 3, pp. 487-496.
- Dewey, John (2004), *Experiencia y educación*, Buenos Aires: Losada.
- Dewey, John (1995), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata. (Trad. del libro de 1916)
- Dougherty, Sarah (2007), Academic advising for high-achieving college students. *Higher Education in Review*, vol. 4, pp. 63-82.
- Dubet, Francois (2015), *Por qué preferimos la desigualdad (aunque digamos lo contrario)*, Trad. Horacio Pons, Argentina; Siglo XXI.
- Dubet, Francois (2013), *El trabajo de las sociedades*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, Francois (2011), *La experiencia sociológica*, Trad. Margarita Polo, España: Gedisa.
- Dubet, Francois (2010), *Sociología de la experiencia*, España: Editorial Complutense.
- Dubet, Francois (2005), Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Julio-diciembre.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Duguet, Amélie; Le Mener, Marielle y Morlaix, Sophie (2016), The Key Predictors of Success in University in France: What Are the Contributing Factors and Possible. *New Directions in Educational Research? International Journal of Higher Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 222-235.

- Eckstein, Zvi y Wolpin, Kennet (1997), Youth employment and academic performance in High Scholl. CEPR Discussion paper, núm. 1851.
- Edel Navarro, Rubén (2003), El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo, *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2.
- Erazo, Santander, Oscar (2012), El rendimiento académico. Un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades, *Vanguardia Psicológica*, vol. 2, núm. 2, octubre-marzo.
- Esguerra Pérez, Gustavo y Guerrero Ospina, Pablo (2010), Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 6, no. 1, pp. 97-109.
- Espitia Carrascal, Rosa Elena y Montes Rotela, Marivel (2009), "Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia)", *Investigación y Desarrollo*, núm. 17, pp. 84-105,
- Epstein, Joyce y Clark Salinas, Karen (2004), "Partnering with families and communities. *Educational Leadership*", vol. 61, núm. 8, pp. 12-18.
- Fazio, Maria (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata Argentina.
- Felouzis, Georges (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- Felouzis, Georges y Sembel, Nicolas (1997), La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de masse, *Formation Emploi*, núm. 58, numéro spécial: enseignement supérieur et trajectoires étudiantes. pp. 45-59.
- Fernández, Amparo; Arnaiz, Pilar; Mejía, Radhamés; Barca Alfonso (2015), Atribuciones causales del alumnado universitario de Republica Dominicana con alto y bajo rendimiento académico, en *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, vol. 2, no. 1, 19-29.
- Finkel, Don (2008), *Dar clase con la boca cerrada*, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Flanagan Borquez, Andrea (2017), Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos, *Revista de la Educación Superior*, vol. 43, núm 183, pp. 87-104.
- Flick Uwe. (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, 2da. Ed., España: Morata.
- Forbes (2016). Los empleos mejor cotizados en México. Recuperado de: <http://www.forbes.com.mx/las-10-profesiones-mas-cotizadas-en-el-mercado-laboral/#gs.l=48dws> (Consultado el 15 de febrero de 2016).
- Francis, Becky y Christine, Skelton (2010a), The gendered subjectivities of high-achieving pupils, *Educational Review Journal*, vol. 62, núm. 2.

- Francis Becky; Christine Skelton & Barbara Read (2010b). The simultaneous production of educational achievement and popularity: ¿how do some pupils accomplish it?, *British Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 2, pp. 317-340.
- Galland, Olivier (1997), "L'invention de la jeunesse", en: *Projet*, núm. 251, septiembre, pp. 7-18.
- Galland Oliveir (1994), *Les modes de vie étudiants*. París: FNSP, OSC.
- Garay Sánchez, Adrián de (2005), *Los Actores Desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES. México.
- Garay de, Sánchez, Adrián (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Garay Sánchez, Adrián de (2001), *Los Actores Desconocidos*, México, D.F.: ANUIES.
- García-Castro, Guadalupe y Bartolucci, Inciso, Jorge (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*, octubre-diciembre, vol. 12, núm. 35, pp. 1267-1288.
- García Gajardo, Fernando; Fonseca Grandón, Gonzalo y Concha Gfell Lisbeth (2015), Aprendizaje y rendimiento académico en educación Superior: un estudio comparado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 3, pp.1-26
- García Llamas, José Luis (1986), *El estudio empírico sobre el rendimiento académico en la Enseñanza a Distancia*. Madrid: UNED.
- García-Varcárcel, Ana y Arras Valencia Anna Karina (2011), *Competencias en TIC y rendimiento académico en la universidad. Diferencias por género*. México: Pearson Educación
- García Yagüe, Juan (1995), La predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en orientación personalizada, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 1
- GarbanzoVargas, María, Giselle (2007), Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública, *Revista Educación*, vol. 31, núm. 1, pp. 43-63.
- Gargallo López, Bernardo; Suarez Rodríguez, Jesús y Ferreras Remesal, Alicia (2007), Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Revista de investigación Educativa*, vol. 25, no. 2, pp. 421-441.
- Giddens, Anthony (2012), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gisbert Ferràndiz, Alejandra (2015), Variables personales predictoras del rendimiento académico. Un modelo causal, tesis doctoral, Universidad de Alicante.



- Girola, Lidia (1992), "Teoría sociológica y fin de siglo", *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 37, núm. 148.
- Glaser, Barney y Strauss, Amselm Leonard (1967), *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Goings, Ramón (2016), Nontraditional Black Male Undergraduates at a Historically Black College and University. *Adult Education Quarterly*, vol. 66 num. 3, pp. 237-253.
- González José, Antonio (1988), Indicadores del rendimiento escolar. Relación entre pruebas objetivas y calificaciones, *Revista de Educación*, núm. 287, septiembre-diciembre, pp. 31-54.
- González, Lizarraga, María, Guadalupe (2011), Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral, Tesis de Doctorado, Departamento de Administración y Fundamentos de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá.
- González Lizarraga, María, Guadalupe y Zayas Pérez, Federico (2011), El sentido de la experiencia formativa en estudiantes universitarios, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre, Chihuahua, México.
- González Lizarraga, María, Guadalupe; López, González, Rocío y Parra Ramos, María, Elena (2007), ¿Éxito o fracaso académico en la universidad de sonora? Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- González María de Carmen y Toruon, Javier, (1994), *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*, Pamplona, EUNSA, 2a edición.
- Gutiérrez Martínez, Daniel (2001). Reseña de "Sociologie de l'Expérience" de François Dubet Estudios Sociológicos, vol. XIX, núm. 3, 2001, pp. 881-890.
- Guzmán Gamez, Francisco Javier (2014), Tesis de Maestría Instituto de Investigaciones Educativas- Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Guzmán Gómez, Carlota (2013), "Experiencia, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior", En Claudia Saucedo, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval, y Jesús Galaz (Eds.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa en México 2002-2012*. Estado de conocimiento. México: COMIE, ANUIES.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017), Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios, *Revista de la Educación Superior*, vol, 46, núm. 182, pp.71-87.
- Guzmán Gómez, Carlota (2011), Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial, pp. 91-101.

- Guzmán Gómez, Carlota (2004), *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, CRIM-UNAM, Cuernavaca, Morelos.
- Guzmán Gómez, Carlota (2002), Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa, *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 97-98, pp. 38-56.
- Guzmán Gómez, Carlota (1994) *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*, CRIM-UNAM, Cuernavaca, Morelos.
- Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia, Lucy (2015), Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XX. Núm. 67, octubre-diciembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Guzmán Gómez Carlota y Saucedo Ramos, Claudia, Lucy (2005), “La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002”, en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002*, vol. 8, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 641-832.
- Guzmán Gómez, Carlota y Serrano Sánchez, Olga V (2011), “Los cambios en la composición social de los estudiantes de la UNAM (1985-2003)”, en Araceli Mingo (coord.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), pp. 164-208.
- Harper, Shaun (2005), Leading the way: Inside the experiences of high-achieving African American male students, *About Campus*, vol. 10, núm. 1, pp. 8-15.
- Hernández Aragón, Magaly (2012), Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser estudiante universitario, *Academicus*, septiembre.
- Hidalgo Guzman Juan Luis (1997). *Investigación educativa: una estrategia constructivista*, México: Castellanos
- Huberman, Michael y Miles, Matthew (2002), “Método para el manejo y análisis de datos” en Denman Catalina A. y Armando Haro Jesús Comps. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 2002, El colegio de Sonora, Hermosillo Sonora, pp. 253-300
- Huertas Montes, Antonio y Pantoja Vallejo, Antonio (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, vol. 19, núm. 2, pp. 229-250.
- Jiménez Fernández, Carmen (2006), Jiménez Fernández, Carmen (2006). “Educación familiar y alumnos con alto rendimiento, *Revista Española de Pedagogía*, año LXIV, núm. 234, pp. 273-300.

- Jiménez Fernández, Carmen; Álvarez González, Beatriz; Odina, María Teresa; Jiménez, Rosario; Gil, Juana (2002), Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato. *Bordón, Revista de Pedagogía*, vol. 54, núm. 2-3, 383-398.
- Jiménez Fernández, Carmen; Álvarez González, Beatriz; Gil Pascual, Juan, Antonio; Murga Menoyo, Ma. Ángeles y Téllez Muñoz, José (2005), Educación, capacidad y genero. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, no. 2. 391-416.
- Jiménez Fernández, Carmen; Álvarez González, Beatriz; Gil Pascual, Juan, Antonio; Murga Menoyo, Ma. Ángeles; Téllez Muñoz, José y Trillo Miravalles, Ma. Paz (2007), Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad I: ámbito familiar, *REOP*. vol. 18, no. 1, 1er. semestre, pp. 31-46.
- Jiménez Fernández, Carmen; Álvarez González, Beatriz; Gil Pascual, Juan, Antonio; Murga Menoyo, Ma. Ángeles; Téllez Muñoz, José y Trillo Miravalles, Ma. Paz (2010), Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Educación XXI*, vol. 13, no. 1, pp. 125-153.
- Jiménez Caballero, José Luis; Camúñez Ruiz, José Antonio; González Rodríguez, María del Rosario y de Fuentes Ruiz, Pilar (2015), Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Innovar*, vol. 25, no. 58, pp. 159-176.
- Katsikas, Elias and Panagiotidis, Theodore (2010), Student Status and Academic Performance: an approach of the quality determinants of university studies in Greece. The European Institute, GreeSE, no. 40, pp. 1-45, en: [https://www.researchgate.net/publication/48909901\\_Student\\_status\\_and\\_academic\\_performance\\_an\\_approach\\_of\\_the\\_quality\\_determinants\\_of\\_university\\_studies\\_in\\_Greece](https://www.researchgate.net/publication/48909901_Student_status_and_academic_performance_an_approach_of_the_quality_determinants_of_university_studies_in_Greece) (Consultado el 2 abril de 2017).
- Kula, Stacy (2013). Explaining the Success of High-Achieving 2nd-Generation Latino Students at Elite Colleges and Universities, tesis para la obtención de grado Doctor of Philosophy, Claremont Graduate University.
- Lahire, Bernard (2012), De la teoría del habitus a una sociología psicológica, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 14, pp. 75-105. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Langa Rosado, Delia (2005), La juventud de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo, *Revista Española de Sociología*, no. 5, pp. 71-89.
- Langa Rosado, Delia (2006), "Las experiencias académicas de estudiantes universitarios de diferentes clases sociales", *Tempora*, núm. 8, pp. 159-187.
- Larrosa Bondía, Jorje (2006), Sobre la experiencia. ALOMA, *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació y de l'Sport*, 19, pp.87-111.

- Lillydahl, Jane, H. (1990). Academic Achievement and part-time employment of High school students, *Journal of Economics Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 307-316.
- Lippmann, W. Public Opinion. Nueva York: Macmillan, 1922, en: <http://xroads.virginia.edu/~Hyper/Lippman/ch06.html>, (consultado el 12 de mayo de 2016)
- Longás Jordi, Riera Jordi; de Querol Roser; Carrillo Elena; Cussó Irene; Longás Eduard y Rodríguez, Eva (2017), Trayectorias de éxito escolar en entornos de pobreza relativa: Un estudio de casos múltiples, Barcelona: Fundación Blanquerna.
- Machuca, Barbosa, Adriana, Elizabeth (2009). La identidad profesional de los sociólogos, Tesis de Doctorado, FLACSO-México.
- Macías Narro Alfredo (2015), "El Autogobierno en la Escuela Nacional de Arquitectura, UNAM (1972-1990)", en Bloque Libertario Internacional (blog) <<https://bloque.libertariomexico.wordpress.com/2015/11/13/el-autogobierno-en-la-escuela-nacional-de-arquitectura-unam-1972-1990/>> (11 de septiembre de 2016).
- Malinowski, Nicolás (2008), Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud* vol. 6, núm. 2, pp. 801-819.
- Margulis, Mario (2001), "Juventud: una aproximación conceptual", en: Solum Donas Burack, Comp., *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cartago, Libro Universitario Regional, pp. 41-56.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1996), La juventud es más que una palabra, Ensayos sobre cultura y juventud, Laura Ariovich y Mario Margulis (Coords.), *La juventud es más que una palabra, Ensayos sobre cultura y juventud*, pp. 13-30: Buenos Aires, Argentina:Editorial Biblos.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1998) "La construcción social de la condición de la juventud", en Cubides, Humberto; Laverde Toscano, María Cristina; Valderrama, Carlos Eduardo (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. (Bogotá: Universidad Central – Siglo del Hombre).
- Mariscal G. Silvia Lucia (2009), La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año, en Carlota Guzmán (Coord) *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. ANUIES-Biblioteca de la Educación Superior, México.
- Martínez Álvarez, Domingo, Balam (2009). La integración estudiantil en el marco de la experiencia escolar. Aproximaciones con alumnas de la Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, noviembre.
- Martínez Martínez, Román y Heredia Escorza Yolanda (2010), Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, no. 45, pp. 371-390. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México.

- Matus Pineda, María, Luisa (2010), Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana, Región Selvas, Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.
- Mella, Orlando; Ortiz, Iván (1999), Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIX, núm. 1, 1° trimestre, pp. 69-92
- Mejía Navarrete, Julio (2011), "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*", vol. 1, núm. 1, abril-septiembre, pp. 47-60.
- Mélich Joan Carles (2002), *Filosofía de la finitud*, Barcelona: Herder.
- Mills, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S., y Rosenberg, M (2009), Factors associated with the academic success of first year Health Science students. *Advances in Health Sciences Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 205-217.
- Mirete Ruiz, Ana, Belén; García Sánchez, Francisco, Alberto (2014). Rendimiento académico y tic. Una experiencia con webs didácticas en la universidad de Murcia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 44, pp. 169-183.
- Molina Fuentes, Norma (2012), Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, *UIEM Universidades*, vol. LXII, núm. 54, septiembre-diciembre, pp. 4-19.
- Montero Rojas, Eiliana; Villalobos Palma, Jeannette y Valverde Bermúdez, Astrid, (2007), Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y socio demográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel" *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 13, núm. 2, pp. 215-234.
- Morales Mario (2014). Estudiantes de sectores vulnerables con alto rendimiento escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar psicológico, *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 17, núm. 1. pp. 93-105.
- Morales, Mario y Sepúlveda, Maritza (2015), ¿A qué atribuyen el alto rendimiento escolar los estudiantes de buen rendimiento escolar proveniente de liceos con altos índices de vulnerabilidad? V Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en educación superior CLABES, [S.l.], noviembre 2015, Italca, Chile, en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1070> (Consultado el 24 de enero de 2017).
- Muñoz, Esther y Gómez, Juan (2005), Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 2, pp. 417-432.
- Murillo Torrecilla, Francisco, Javier (2003), "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

*Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 1.

Musito Ochoa, Gonzalo (2000), Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural, *Anuario de Psicología*, vol. 31, núm. 32, pp. 15-32.

Nogueira, María Alice (2004). "Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 26, núm. 26, p. 133-184, en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a10> (consulta: 14 de septiembre de 2017).

Ortega Facundo (2005), *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila

Page Alvaro, Mariano (1990), *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*, Madrid: CIDE-MEC.

Pantoja Vallejo, Antonio y Alcaide Risoto, Margarita (2013), la variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario, *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, vol.1, núm. 13. Granada España.

Parra Guzmán, Araceli; Pineda Salazar, Berenice; López Ortiz, Claudia; López Martínez, Juan Carlos (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 8, enero-junio, pp. 1-17.

Parsons, Talcott (1959), El aula como sistema social. En Talcott Parsons, *The School Clase as a Social System: Some of Its functions in American Society*, *Harvard Educational Review*, vol. XXI, otoño, pp. 297-318.

Pérez, Elisa (2014), La construcción del tiempo en la experiencia estudiantil. Trayectorias y transiciones temporales en los jóvenes estudiantes universitarios de la Ciudad de México, *IM-Pertinente*, vol. 2, núm. 1, 107-123.

Pérez Islas, José Antonio (2010), La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción, *El Cotidiano*, núm. 163, septiembre-octubre, 35-44. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México.

Perrenoud, Philippe (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*, Trad. Miguel Ángel Ruocco, Argentina: Colihue.

Perrenoud, Philippe (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Trad. Miguel Sautié, España: Popular.

Planas-Coll, Jordi y Enciso, Ávila, María Isabel. (2014) Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios, *Revista Iberoamericana de Educación superior*, vol. V, núm. 12, pp. 23-45. Universia-IISUE.

- Prieto González José Manuel (2017), *Arquitectos (como médicos) del Seguro Social: ¿factibilidad o utopía? Estudios demográficos y urbanos como*, vol. 32, núm. 2 (95), pp. 379-413.
- Quinto Dallos, Puvlio, Edgardo. (2010). *Estructuras, dinámicas y patrones en las familias de estudiantes de alto rendimiento académico y conducta excelente del grado once de la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja*. Tesis para obtener el grado de licenciatura, Universidad nacional Abierta y a Distancia, Tunja.
- Ramírez, Maruri; Devia Quiñones, Erasmo Ramón; León Salazar Ramón Aníbal (2011), *Pobreza y rendimiento escolar: Estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento*. *Educere*, vol. 15, núm. 52, pp. 663-672.
- Ramírez García, Rosalba, Genoveva (2013), *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. 2da edición, México, D.F.: ANUIES, Biblioteca de la educación superior.
- Ramírez, Patricio y Fuentes, Carolina (2013), *Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto moderador de la felicidad sobre indicadores de selección y rendimiento académico de alumnos de Ingeniería Comercial*, *Formación Universitaria*, vol. 6, núm. 3, pp. 21-30.
- Ramos, María Claudia (2013), *Integración universitaria de estudiantes foráneos*. En Carlota Guzmán (Ed.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (pp. 157–179). México: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Reguillo Cruz, Rosana (2007), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias para el desencanto*, Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación, Bogotá: Norma.
- Rochex, Jean Yves (2005), *Adolescencias y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf> (consultado el 13 de septiembre de 2016).
- Roces, Montero, Cristina; Tourón, Figueroa Javier y González, Torres, María, Isabel. (2012). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios*. *Bordón, Revista de Pedagogía*, vol. 47, núm. 1, pp. 107-120.
- Rodríguez Solera, Carlos Rafael y Valdivieso Martínez, Azul Gabriela (2008), *“El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas”*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; México, D.F. vol. 38, núm. 1, pp. 81-106.
- Rodríguez Calderón de la Barca, Diego (2015), *Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas*, *Cuicuilco*, vol. 22, núm. 62, enero-abril, pp. 175-191.
- Romo Martínez, José Matías (2008), *Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja: de sus experiencias y proyectos de vida*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 801-823.

- Rose Birch, Elisa y Miller, Paul W. (2005), "The Determinants of Students' Tertiary Academic Success," Economics Discussion / Working Papers 05-24, The University of Western Australia, Department of Economics, en: <https://ideas.repec.org/p/uwa/wpaper/05-24.html> (Consultado el 5 de abril de 2016).
- Roselli, Nestor y Aguilar Rivera, María de Carmen (2010), Metas académicas y Proyecto de Vida de un grupo de estudiantes universitarios, Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, Argentina, septiembre, en: [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ETP/RLE2247\\_Roselli.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ETP/RLE2247_Roselli.pdf) (Consultado el 5 de agosto de 2017).
- Salum Fares, Alberto; Martín Aguilar, Raúl y Reyes Anaya Celia (2011), Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas De Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XXI, núm. 1, pp. 207-229.
- Sánchez García, María, Fe (2001), La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 39-61.
- Secretaría de Trabajo y Previsión social y Observatorio laboral (2016), Recuperado de: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.jsf#AnclaGrafica>. (Consultado en 8 de noviembre de 2016).
- Sepúlveda, Leandro y Valdebenito, María José. (2014) ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios *Estudios Pedagógicos*. vol. 40 núm. 1 Valdivia.
- Schill J., William; McCartin Rosemarie & Meyer Katrina (1985). Youth employment: its relationship to academic and family variables. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 26, núm. 2, pp. 155-163.
- Silva Gutiérrez, Cecilia; Motte Nolasco, Arlette y García Silva María Fernanda (2016), Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en la Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. GUIA-UNAM, en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/900/927> (Consultado el 20 de diciembre de 2016).
- Silva Laya, Yengny, Marisol y Jiménez Romero, Adriana (2015), Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de elite. *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 175, julio-septiembre, pp. 95-119.
- Silva Laya, Marisol y Rodríguez Fernández, Adriana (2012), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: Un asunto de equidad*, México, D.F.: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Sirin, Selcuk (2005), Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3 pp. 417-453



- Soler Julve, Inés; Ariño Villarroya, Antonio y Llopis, Goig, Ramón (2009), Perfiles y regímenes de dedicación de los estudiantes universitarios, en: <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2018> (Consultado el 11 de junio de 2015).
- Soria Barreto Karla y Zúñiga Jara, Sergio (2014), Aspectos Determinantes del Éxito Académico de Estudiantes Universitarios, *Formación Universitaria*, vol. 7, núm. 5, pp. 41-50.
- Schütz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Trad. Néstor Míguez, 2da edición, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Trad. Eduardo J. Prieto, Barcelona: Paidós.
- Stake Robert (1999, Investigación con estudio de casos, 2da. Ed. Trad. Roc Filella, Madrid: Morata.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002), *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Trad. Eva Zimmerman, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, Hugo, José (2015), La vida de sociólogo: sobre el libro de Francois Dubet, Sociología de la experiencia, 1994, Cultura representaciones sociales, vol. 10, núm. 19, septiembre, México.
- Tarabini, Aina (2015), La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, no 3.
- Taylor, Steven J. y Bogdan Robert (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México: Paidós.
- Tejedor Tejedor, Francisco, Javier y García Valcárcel Muñoz Repiso Ana (2007), Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES, *Revista de Educación*, núm. 342, enero-abril, pp. 443-473.
- Tejedor Tejedor, Francisco, Javier (2003), Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios, *Revista Española de Pedagogía*, vol. LXI, núm. 224, enero-abril, pp. 5-32.
- Téllez Jiménez, Elizabeth (2006), El éxito escolar de los estudiantes pobres que asisten a la escuela primaria del estado de Hidalgo. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Hidalgo, Pachuca, Hidalgo.
- Tinto, Vincent (1992), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM/ANUIES. Título original: *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 1ª ed. 1987. Chicago: University of Chicago Press.

- Tiramonti Guillermina y Ziegler, Sandra (2008), *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires argentina: Paidós, Voces de la educación.
- Torres Velázquez, Laura y Rodríguez Soriano, Norma Yolanda (2006), Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, pp. 255-270.
- Touron Figueroa, Javier (1985), La predicción del rendimiento a académico: procedimientos, resultados e implicaciones. Universidad de Navarra, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 169-170, pp. 473-495.
- UNAM. (2016). Convocatoria licenciatura, febrero 2016 UNAM, en: [https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2016/oferta\\_lugares/oferta\\_febrero2016.php](https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2016/oferta_lugares/oferta_febrero2016.php) (Consultado el 12 de mayo de 2016)
- UNAM. (2016). Oferta académica de licenciatura. Recuperado de: <http://oferta.unam.mx/carreras/26/arquitectura> (Consultado el 4 de marzo 2016).
- UNAM. (2016). Reglamento General de Inscripciones, en: [https://www.dgae.unam.mx/normativ/tramites\\_y\\_servicios/pase\\_reglamentado.html](https://www.dgae.unam.mx/normativ/tramites_y_servicios/pase_reglamentado.html) (Consultado el 23 de enero de 2016)
- UNAM, Dirección General de Planeación Institucional. (2016). Portal de estadísticas, en: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/> (Consultado el 4 de marzo 2017).
- UNAM, Secretaría General y Dirección General de Administración Escolar (2016), en: [https://www.dgae.unam.mx/pdfs/MA\\_1011\\_web.pdf](https://www.dgae.unam.mx/pdfs/MA_1011_web.pdf) (Consultado el 4 de marzo 2016).
- Urquidi Parroquin, Fiani (2013). El sentido de los estudios y las prácticas de los estudiantes universitarios. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Vélez Sagahon, Tania, Isela. (2007), Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes, *Revista interinstitucional de investigación educativa Tiempo de Educar*, vol. 8, núm. 16, julio-diciembre, 2007, pp. 245-273, Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). "La investigación cualitativa", pp. 23-60, en Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Biblioteca de Educación, España: Gedisa.
- Vallejos Atalaya, María (2012). La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal, Tesis para obtener el grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. Madrid.
- Velázquez Reyes Luz María (2005). El oficio de estudiante del nivel medio superior. Tesis que para obtener el grado de Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

- Villa Sepúlveda, María Eugenia (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23 núm. 60.
- Villarruel Fuentes, Manuel (2008). Caracterización de la personalidad efectiva en estudiantes con alto desempeño académico del nivel superior tecnológico, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 6-10. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Villasmil Ferrer, Jairo (2011), Autoconcepto académico y resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica, *Anuario del Doctorado en Educación, Pensar la Educación*, núm. 11. pp. 63. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Vries, Wietse de; León Arenas, Patricia; Romero Muñoz, José Francisco y Hernández Saldaña, Ignacio (2011), ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 160, pp. 29-49.
- Wang, Hongyu, Kong, Miosi, Shan, Wenjing and Vong, Sou Kuan (2010), The Effects of Doing Part-Time Jobs on College Student Academic Performance and Social Life in
- Weber, Max (2012), *Ensayos sobre metodología sociológica*, 2da. Ed. Trad. José Luis Etcheverry, Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, Max (2000), *Economía y Sociedad*, Trads. José Medina Echavarría, Juan Roura Farella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcla Máñez y José Ferrater Mora, 2da. reimp. España, FCE.
- Weiss, Eduardo (2012), Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, pp.
- Wenz, Michael y Yu, Wei-Choun (2010). Term Time Employment and the Academic Performance of Undergraduates, *Journal of Education Finance*, vol. 35, núm. 4, 359-374.
- White R., Karl (1982), The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement, *Psychological Bulletin*, vol. 91, no. 3, pp. 461-481.
- Zago, Nadir (2006), “Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares”. *Revista Brasileira de Educação*, núm, 11, maio-ago, pp. 226-237.
- Zago, Nadir (1998), “Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares”, *Paidéia (Ribeirão Preto)*, vol. 8, núm. 14-15, pp. 63-73.
- Zipf, George Kingsley (1949), *Human behaviour and the principle of least effort*, Cambridge, Mass, Adisson-Wesley Press.

## Anexos

### Anexo 1 Guion de primera entrevista

Dimensiones	Categorías	Preguntas
Socialización	Familia	<p>¿Qué dijeron tus papás cuando les comentaste que querías estudiar arquitectura?</p> <p>¿Qué nivel escolar tienen tus papás y tus hermanos (as)?</p> <p>¿En qué trabajan tus papás?</p> <p>¿Te ha apoyado tu familia en tus estudios, qué tipo de apoyo te dan?</p> <p>¿Cuáles son los valores familiares que te han inculcado en tu familia?</p> <p>¿Cuáles de esos valores consideras que te han servido para ser estudiante de alto rendimiento?</p> <p>¿Identificas alguna figura específica en tu familia que sea un modelo a seguir para ti como estudiante de alto rendimiento?</p>
Integración	Profesores	<p>¿Cómo ves en general la forma de enseñar de tus profesores?</p> <p>¿Cómo ves en general la forma de evaluar de tus profesores?</p> <p>¿Cómo es en general la forma en que tus profesores se relacionan con los estudiantes?</p> <p>¿Hay algún profesor o profesores en especial que te agraden?</p> <p>¿Hay algún profesor en especial que te desagrade?</p> <p>¿Hay algún o algunos profesores que veas como un modelo a seguir?</p> <p>¿Qué características o cualidades tienen esos profesores para que los consideres así?</p>
Sociabilidad	Pares	<p>¿Cuántos amigos tienes aquí en la escuela?</p> <p>¿Desde cuándo te llevas con ellos?</p> <p>¿Qué tienen en común tus amigos y tú?</p> <p>¿Qué cosas haces con tus amigos, dentro o fuera de la escuela?</p> <p>¿Tus amigos también son de alto rendimiento?</p>
Carrera	Elección de carrera	<p>¿Cómo elegiste estudiar la carrera de arquitectura?</p> <p>¿Por qué elegiste esta carrera?</p>
	Expectativas	<p>¿Qué expectativas tenías al ingresar a la carrera de ...?</p> <p>¿Cuáles de esas expectativas se han cumplido?</p>
	Satisfacción	<p>¿Qué es lo que más te gusta de estudiar Arquitectura?</p> <p>¿Qué es lo que no te gusta de estudiar Arquitectura?</p> <p>¿Estás satisfecho con la formación que se te ha brindado hasta este momento?</p>
	Planes a futuro	<p>¿Qué planeas hacer al concluir tu carrera?</p> <p>¿Por qué quieres ir de intercambio académico?</p>

	Experiencias en la escuela	<p>¿Cómo fueron tus primeras experiencias en la escuela?</p> <p>¿Cuál es la experiencia más agradable que te ha pasado en la escuela?</p> <p>¿Cuál es la experiencia más desagradable que te ha pasado en la escuela?</p>
Estrategia		<p>¿De qué o de quién depende que sigas siendo estudiante de alto rendimiento?</p> <p>¿Qué cosas haces para ser un estudiante de alto rendimiento?</p> <p>¿Qué motivos tienes para ser estudiante de alto rendimiento?</p> <p>¿Qué criterios tomas en cuenta para armar tus equipos de trabajo?</p> <p>¿Cómo es la interacción con tus compañeros que tienen alto rendimiento?</p>
Subjetivación	Significados	<p>¿Qué significa para ti la escuela?</p> <p>¿Qué significan para ti las calificaciones?</p> <p>¿Qué significa para ti ser buen estudiante?</p> <p>¿Qué significa para ti ser estudiante de alto rendimiento?</p> <p>¿Qué significa para ti tener éxito en la escuela?</p> <p>¿Te consideras un estudiante exitoso?</p>
	Vocación	<p>¿Estás enamorado de tu carrera?</p> <p>¿Te apasiona lo que haces?</p> <p>¿Cuáles son los valores profesionales de tu carrera con los que te identificas?</p> <p>¿Hay alguna persona del campo profesional que tu admires o que retomes como modelo a seguir?</p>
	La percepción de sí mismo	<p>¿Qué cualidades tienes como persona?</p> <p>¿Cuáles de esas cualidades te han llevado a ser un estudiante de alto rendimiento?</p> <p>Durante tu tránsito por la escuela ¿has enfrentado alguna situación que haya puesto en riesgo tu rendimiento escolar? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué hiciste para enfrentarla?</p> <p>¿Cómo te sientes con la etiqueta de alto rendimiento?</p> <p>Si no te agrada o no te sientes identificado con la misma ¿cómo propondrías que te llamaran o cómo te gustaría que te identificaran?</p> <p>¿Cómo era ser estudiante de alto rendimiento antes (escolaridad básica o media superior) y ahora en la universidad?</p>
	La percepción de los otros	<p>¿Qué opina tu familia de que eres un estudiante de alto rendimiento?</p> <p>¿Los profesores, compañeros y amigos te identifican como estudiante de alto rendimiento? ¿Eso como te hace sentir?</p>
	La conciencia del alto rendimiento	<p>¿Recuerdas la primera vez que obtuviste una calificación elevada? ¿cómo fue? ¿qué pasó? ¿cómo te sentiste?</p> <p>¿En qué momento entendiste que eras buen estudiante?</p> <p>¿Cualquier estudiante puede tener alto rendimiento?</p>

	Tiempo libre	¿Qué actividades extracurriculares, relacionadas con tu formación, realizas? ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Qué haces los fines de semana? ¿Qué haces durante las vacaciones?
--	--------------	---

Fuente elaboración propia.

## Anexo 2 Matriz de análisis e interpretación de entrevistas

Preguntas de investigación	Categorías	Subcategorías	Líneas de interpretación
¿Cómo contribuyen sus figuras de referencia en la configuración de su experiencia como jóvenes estudiantes de ARA?	Elección de carrera	Finalidad instrumental	De la búsqueda de las mejores opciones y el curso “natural” del recorrido
		Gusto y vocación	Arquitectura, la única o una opción entre otras
		Elecciones accidentadas	Lo decidí de último momento
	Socialización escolar	La operación académica y administrativa de la carrera  La forma de trabajo de los profesores  La interacción con los pares	
			Los horarios y los talleres: “No sabía que había talleres”.
			El cambio de taller, el primer movimiento.
			El trabajo de los profesores, un cambio radical.
Socialización familiar	Forma Contenido		Las expectativas sobre la carrera y la realidad: Pensé que era...
			Amigos pocos, compañeros mucho
¿Cómo articulan los sentidos que asignan a sus	Estrategias	Prácticas	Apoyo en los estudios Figura central de referencia Valores, hábitos y actitudes inculcadas La deuda moral con la familia
		De evasión	Organización del tiempo y el trabajo escolar
		De inversión	La ley del menor esfuerzo  La búsqueda de las mejores condiciones de formación

estudios, sus motivos y las estrategias que despliegan en su vida cotidiana para constituirse como jóvenes estudiantes de ARA?	Sentidos de los estudios y significación en torno a la condición de alto rendimiento	Acciones  Sentimientos  Relaciones con el saber  Estilos de vida estudiantil	Fijarse metas Ser comprometido y responsable  Orgullo Presión  Superficial Profundo  Vivir para la escuela Disfrutar de la razón social de ser estudiante
	Motivos	Porque  Para	La familia y la deuda moral Los proyectos profesionales y la vocación por los estudios.
¿Cuáles son las tensiones y conflictos que enfrentan los jóvenes estudiantes de ARA y cómo las manejan?	Plano institucional         Condición juvenil	Expectativas  El sistema de evaluación  La universidad como espacio de formación    Procesos de subjetivación	Negociar las expectativas con la realidad  Prisioneros de las calificaciones  Formarse como persona, crecer  El empleo y los estudios Los noviazgos también ayudan a formar la personalidad La competencia y el compañerismo La superposición de la condición estudiantil a la condición juvenil Viajar para ver el mundo



### Anexo 3 Estudiantes entrevistados y duración de entrevistas

Nombre	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Fernanda	66	60	50
Brenda	75	-	-
Karla	38	-	-
Fredy	59	20	-
Mirna	51	25	-
Emma	83	67	50
Leticia	53	60	45
Luis	52	-	-
Manuel	49	-	-
Eric	62	29	-25
Mónica	64	-	-
Isabela	49	20	-
Ivonne	51	-	-
Mariana	65	35	-30
Ana	57	-	-
José	63	-	-
Luis	33	-	-
Carlos	46	-	-
Javier	59	50	40
Diana	67	-	-
César	74	30	-
Silvia	39	-	-
Ricardo	51	-	-

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas.

#### Anexo 4 Datos escolares de los entrevistados

Nombre	Edad	Promedio general	Becario	ARA desde educación básica	Forma de ingreso	Participó en movilidad internacional
Fernanda	21	9.83	Sí	Sí	Pase reglamentado	Sí
Brenda	20	9.70	No	Sí	Examen de ingreso	Sí
Mónica	21	9.70	No	Sí	Examen de ingreso	Sí
Ivonne	21	9,66	Sí	Sí	Examen de ingreso	No
Karla	21	9.64	No	Sí	Examen de ingreso	Sí
Fredy	21	9.54	No	Sí	Examen de ingreso	Sí
Javier	22	9.54	Sí	No	Examen de ingreso	Sí
Mirna	21	9.54	No	Sí	Examen de ingreso	Sí
Isabela	20	9.54	Sí	Sí	Examen de ingreso	Sí
Mariana	20	9.50	Sí	Sí	Examen de ingreso	Sí
Ana	20	9.50	Sí	Sí	Pase reglamentado	No
Diana	19	9.50	No	Sí	Pase reglamentado	Sí
Emma	20	9.47	No	Sí	Pase reglamentado	No
Leticia	20	9.45	Sí	Sí	Pase reglamentado	No
Ángel	20	9.45	Sí	Sí	Pase reglamentado	No
Luis	20	9.41	No	Sí	Pase reglamentado	Sí
César	21	9.41	Sí	No	Examen de ingreso	Sí
Silvia	20	9.36	Sí	Sí	Pase reglamentado	No
Manuel	21	9.33	Sí	Sí	Pase reglamentado	No
Arturo	21	9.33	Sí	No	Pase reglamentado	No
Eric	20	9.25	Sí	Sí	Pase reglamentado	Sí
José	20	9.25	Sí	Sí	Examen de ingreso	Sí
Carlos	21	9.16	No	Sí	Pase reglamentado	No

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de las entrevistas.

Anexo 5 Datos familiares de los entrevistados

Nombre	Escolaridad/ profesión padre	Escolaridad/ profesión Madre	Ocupación padre	Ocupación madre	Hermanos con educación superior
<b>Fernanda</b>	Bachillerato	Bachillerato	FreeLancer	Labores del hogar	No
<b>Brenda</b>	Contador	Bachillerato Técnico	Empleado sector privado	Empleada sector privado	No/Hija única
<b>Mónica</b>	Sociología	Sociología	Empresario	Jubilada	No/Hija única
<b>Ivonne</b>	Pasante Biología	Pasante normalista	Empleado sector privado	Empleada sector privado	Sí
<b>Karla</b>	Arquitecto	Bachillerato	Práctica privada	Labores del hogar	Sí
<b>Fredy</b>	Ingeniero	Bachillerato	Empresario bienes raíces	Empresaria bienes raíces	Sí
<b>Javier</b>	Contador	Contadora	Empleado sector público	Empleada sector público	Sí
<b>Mirna</b>	Ingeniero Químico-Maestría	Bachillerato Técnico	Empleado sector privado	Labores del hogar	Sí
<b>Isabela</b>	Maestría	Doctorado	Profesor	Profesora Jubilada	Sí
<b>Mariana</b>	Bachillerato	Artes plásticas	Administra un cibercafé	Profesora sector privado	Sí
<b>Ana</b>	Carrera técnica	Administradora	Empleado sector privado	Empleada sector privado	Sí
<b>Diana</b>	Químico-Biólogo	Profesora de primaria	Empleado sector público.	Empleada sector público.	No
<b>Emma</b>	Arquitecto	Cirujana plástica	Práctica privada	Práctica privada	No/ Hija única
<b>Leticia</b>	Bachillerato	Secundaria	Comerciante	Comerciante	No
<b>Ángel</b>	Diseño Urbano	Contaduría	Empleado sector público	Labores del hogar	No
<b>Luis</b>	Actuario	Profesora de primaria	Empleado sector público	Jubilada	Sí
<b>César</b>	Filósofo	Médico Cirujano	Freelancer/Activista	Médico sector público	Sí
<b>Silvia</b>	Secundaria	Secundaria	No sabe	Empleada sector privado	Sí
<b>Manuel</b>	Contador	Bachillerato Técnico	Jubilado	Labores del hogar	Sí

<b>Arturo</b>	Bachillerato	Bachillerato Técnico	Empleado sector privado	Labores del hogar	Sí
<b>Eric</b>	Ingeniero	Ingeniero	Empleado sector privado	Empleada sector privado	Sí
<b>José</b>	Comunicólogo	Odontóloga	Empleado sector privado	Labores del hogar	Sí
<b>Carlos</b>	Psicólogo- Maestría	Sociología	Empleado sector privado	Empleada sector privado	No/Hijo único

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de las entrevistas.