

El sentido del proceso educativo de los estudiantes de la Ibero Puebla

Basaldúa Silva, Jorge

2015-03-04

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/240>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

**EL SENTIDO DEL PROCESO EDUCATIVO
DE LOS ESTUDIANTES
DE LA IBERO PUEBLA**



Jorge Eduardo Basaldúa Silva (*coordinador*)
Cecilia Macías Ramírez de Arellano
Juan Víctor Hernández Cardona
Jesús Alejandro Ortiz Cote
Josué Hernández

4

Cuadernos de Investigación



Cuadernos de Investigación

4

EL SENTIDO DEL PROCESO EDUCATIVO
DE LOS ESTUDIANTES DE LA IBERO PUEBLA

Jorge Eduardo Basaldúa Silva (*coordinador*)
Cecilia Macías Ramírez de Arellano
Juan Víctor Hernández Cardona
Jesús Alejandro Ortiz Cote
Josué Hernández



2013

Cuaderno del Área de Reflexión Universitaria (ARU)
Primera edición, 2013
Primera reimpresión, septiembre 2013
DR © Universidad Iberoamericana Puebla
Blvd. Niño Poblano 2901, U.T. Atlixcáyotl
Puebla, Pue.
www.iberopuebla.mx
libros@iberopuebla.mx

Impreso en México
Printed in Mexico

PRESENTACIÓN

Este cuaderno tiene por tema una relación compleja y tormentosa. Como todo texto sobre relaciones difíciles, éste tiene un aire más bien inconcluso y fragmentario pues no aspira a contar una verdad consumada sino a comunicar las emociones que atraviesan los involucrados y las ilusiones, percepciones y expectativas –a menudo contradictorias e insatisfechas–, que a la postre confieren al vínculo el carácter entrañable y perdurable que suelen tener las relaciones importantes, cuyo calor pervive en el corazón de la pareja aun cuando está físicamente separada e incluso contra la voluntad de cada cual.

Este trabajo trata sobre los jóvenes universitarios y la Ibero Puebla, sobre su relación. Como ocurre siempre en materia de vínculos afectivos, ésta no es una relación “entre dos”, sino más; debajo (es un decir, lo mismo podría escribirse: detrás, junto, arriba, dentro, a través...) de cada cual habita una diversidad de presencias que confieren a la pareja su especificidad y complejidad cultural, social, económica, política, etcétera, que agregan a la relación un valor, también, como “documento”.

La investigación de la que aquí se da cuenta se inscribe en la corriente de estudios sobre los jóvenes en América Latina, que desde los años noventa reivindica no sólo la posibilidad sino la necesidad de una nueva comprensión de los mundos juveniles, para lo cual ha tomado distancia de las conceptualizaciones precedentes que caracterizaban a los jóvenes y a la juventud en alguno de los siguientes sentidos: *a)* nada más que como un periodo de tránsito preparatorio para el futuro, para la vida adulta, durante el cual sólo se *está* pero todavía no se *es*; *b)* como una subcultura casi desvinculada del sistema; marginal y anómica, es decir con una acentuada predisposición a la delincuencia; *c)* desde una perspectiva contracultural, que subrayaba la condición disfuncional y contestataria de los jóvenes, pero también su enorme potencial como consumidores; *d)* desde una tendencia a asociar casi fatalmente a los jóvenes con el riesgo y a considerarlos como una población destinada a ser víctima o victimaria, ya sea de la delincuencia, de las enfermedades de transmisión sexual, de las adicciones, o de alguna forma militante de la crítica y la subversión antisistema.

Dichas perspectivas, de una u otra manera, contribuyeron a reducir a los jóvenes –en el mundo académico pero también en el campo de las políticas públicas– a meros “cuerpos para etiquetar”.

A diferencia de las anteriores perspectivas, los cuatro textos que aquí se ofrecen forman parte de un proyecto de acercamiento a nuestros jóvenes que –sin esencialismos ni moralismos y con un ánimo de diálogo entre disciplinas y saberes– busca desde la observación de la cotidianidad, recuperar las maneras específicas como los jóvenes se relacionan con su entorno, reconocer sus modalidades de expresión y abrazar su esfuerzo por darle sentido a su socialidad; en suma, el propósito es recoger la complejidad, el dinamismo, la heterogeneidad y, sobre todo, la inmensa riqueza que los mundos juveniles guardan en relación con un proyecto educativo que, como el nuestro, pretende ser un proyecto de construcción de un nuevo mundo y una nueva civilización que ofrezca posibilidades de vida abundante para todas y todos.

En el primer capítulo se ensaya una aproximación al contexto socio-cultural en el que ocurren los procesos educativos de las universidades. Se ofrece primero una caracterización de los jóvenes universitarios, luego un retrato de nuestro momento histórico y al final una reflexión sobre las distintas maneras de experimentar el tiempo que coexisten en los campus de las universidades.

El segundo capítulo es una aproximación al sentido de la formación universitaria desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes; este texto descubre zonas de conflicto en la relación institución-universitarios, reconoce no pocos peligros, pero también identifica valiosas oportunidades para zanjar las distancias y comenzar a trabar un diálogo más profundo y fructífero.

El tercer capítulo trata sobre los obstáculos que enfrenta nuestra universidad en su Área de Reflexión Universitaria (ARU) y señala los desafíos que está llamada a superar; el primero de todos –y condición para alcanzar cabalmente nuestros propósitos de formación integral– es salvar las distancias que dificultan el diálogo y la negociación de sentido entre la institución y sus universitarios por efecto de una incomprensión que nos impide caer en cuenta de nuestra mutua necesidad.

Dada la trascendencia de lo antes señalado, el cuarto capítulo está consagrado a reflexionar sobre el carácter fundamental y fundacional del diálogo, a reconocer los peligros que lo acechan y a clarificar sus condiciones de viabilidad.

Aceptar la complejidad que agrega al tema el “lugar de enunciación”, hablar sobre los jóvenes universitarios desde la Ibero Puebla, implica hacerse cargo de las dificultades y tensiones que supone nuestra misión de formar “no a los mejores del mundo sino a los mejores para el mundo”, pues esto significa ir ya en un sentido radicalmente distinto del privilegiado por la cultura hegemónica y el medio universitario predominante, que educa en referencia a una promesa de éxito a pesar y a costa de lo que sea.

Todo lo anterior nos obliga a no ser ingenuos pretendiendo ignorar las resistencias que nuestro proyecto civilizatorio activa, no sólo entre los jóvenes y su contexto sociocultural sino también en la universidad misma, en sus estructuras y actores.

Desde esa conciencia, pero también desde la fundada confianza en la fuerza transformadora del diálogo, de la imaginación, del reconocimiento, del amor y del genuino deseo de servir, es que se ha escrito y se ofrece ahora este texto.

Noé Castillo Alarcón

I CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y PROCESO EDUCATIVO

Comenzad, pues, por estudiar
mejor a vuestros alumnos;
pues hoy seguramente no los
conocéis.

Juan Jacobo Rousseau

¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS?

Las universidades en general se han caracterizado por elaborar una gran cantidad de información sobre el desempeño escolar de sus estudiantes, poniendo énfasis en datos estadísticos; estos estudios consideran a los jóvenes como sujetos cuyo ámbito de experiencia se reduce a su carácter estudiantil, llegando a pensar en ellos como simples objetos a quienes se les identifica por su matrícula, licenciatura que cursan y tiempo que emplean en concluirlos. Hay una ausencia de estudios sistemáticos para entenderlos de manera integral (De Garay, 2004).

Muchas veces se pasa por alto que los jóvenes universitarios tienen un mundo más amplio que incluye por supuesto la universidad, en el cual construyen su sentido de la vida. Es por esto que si la institución educativa desea conocer a los estudiantes no puede reducir su mirada a meras cifras de desempeño escolar, sino que debe preguntar sobre las otras esferas que conforman su vida y saber qué relación guardan con su proceso educativo.

Desconocer rasgos sustantivos de los estudiantes representa un problema para la institución educativa, más hoy que los rápidos cambios sociales inciden y modifican la dinámica, necesidades, motivaciones e intereses de los jóvenes.

Dentro del vasto espectro de jóvenes, los universitarios representan un grupo bastante

acotado que, como lo refiere Rossana Reguillo, puede ser considerado como “incorporado”, es decir, que ha optado por seguir procesos establecidos por instituciones, lo que supone comportamientos más o menos predecibles. Esta supuesta uniformidad de las rutas seguidas por jóvenes incorporados, los ha hecho poco “interesantes” para quienes se dedican a estudiar las culturas juveniles, dando como consecuencia un reducido número de investigaciones al respecto. No obstante tal percepción, el mundo de los jóvenes estudiantes representa un territorio que por su complejidad e importancia social, cultural y política debe ser estudiado y comprendido.

En su gran mayoría los trabajos que abordan temas de estudiantes centran su atención en la educación superior, sobre todo de instituciones públicas. Aunque los hay de universidades privadas, éstos son generales y tienden a estereotipar a los sujetos que estudian. Feixa y Morin asocian a los estudiantes de universidades privadas con el estereotipo mexicano de los “fresas”, caracterizado por presentar actitudes de superioridad y patrones estéticos y conductuales vinculados con los modelos de la cultura estadounidense (Urteaga y Ortega, 2004). Tal mirada nos parece estrecha porque no considera el carácter plural de estas comunidades estudiantiles conformadas por diversos colectivos. En nuestro estudio, situado en la Universidad Iberoamericana Puebla, reconocemos la pluralidad estudiantil e intentamos establecer algunas líneas para comprender la relación que guarda esta comunidad compleja con la institución y el sentido, o sentidos, que da al proceso educativo que vive.

Para acercarse a la realidad juvenil es fundamental trascender la noción esencialista que la entiende como una categoría social dada, cuyo referente principal es la edad. Una gran cantidad de publicaciones sobre la “cultura

juvenil” surgidas en el periodo de posguerra entienden a la juventud como un campo unificado, metáfora del cambio social y niegan la importancia de la clase social en la conformación de juventudes (Cuevas, 2006).

La percepción de los jóvenes encasillada en visiones estáticas de la sociedad se ha arraigado hondamente en varios sectores sociales. Rossana Reguillo (2000) dice que, con excepciones, el Estado, la familia, la escuela, siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale: la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser. Dentro de esta lógica el tránsito por la escuela se entiende como una estrategia para retardar la incorporación al aparato productivo de nuevos sujetos sociales; debido a que se están capacitando, la moratoria social niega a los jóvenes el estatus de actores sociales capaces de proponer y realizar un proyecto distinto de sociedad. Su figura, estigmatizada o idealizada, no es tomada en cuenta cabalmente por el adulto.

No concebimos que *lo joven* esté determinado por la edad o que constituya un continuo uniforme y ahistórico, más bien reconocemos su carácter dinámico y discontinuo. Los jóvenes no conforman una categoría homogénea, lo que supone que sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales (Reguillo, *op. cit.*). Es por esto que resulta fundamental reconocer y nombrar los lugares desde donde sus demandas o su vida cotidiana entran en relación con los otros. Los jóvenes son un grupo social que se encuentra inmerso en una red de relaciones e interacciones múltiple y compleja.

En resumen: planteamos que los jóvenes, en tanto sujetos sociales, constituyen un universo social cambiante y discontinuo cuyas características son resultado de negociación-tensión entre categorías socioculturales asignadas por

la sociedad particular, y la actualización subjetiva que los sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente (Reguillo, 2000). Las culturas juveniles son un conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas culturales (Reguillo, *ibidem*).

CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Hay un vínculo secreto entre la lentitud y la memoria, entre la velocidad y el olvido.

Milán Kundera

“El mundo tiene prisa y se acerca a su fin”, dijo en un sermón el arzobispo Wulfstan en York en 1014, y tiene tal vigencia su enunciado que bien pudo haber sido pronunciado por cualquiera el día de ayer y resultar cierto. ¿Esto significa que la realidad que nos toca vivir, sacudida por la creciente velocidad de los acontecimientos, nada tiene de nuevo? Lo cierto es que no, más bien podemos encontrar buenas y objetivas razones para pensar que vivimos un momento crucial de transición histórica (Giddens, 2005).

No estamos por tanto frente a un panorama repetido múltiples veces que, en una suerte de eterno retorno, nos invita a hurgar en el pasado para encontrar situaciones análogas de las cuales aprender. Una mirada histórica al entorno evidencia más bien lo inédito de los tiempos actuales, demandando de nosotros nuevas maneras de nombrar la realidad social.

Los profundos cambios culturales han provocado el desfase entre el uso de las palabras y los contenidos analíticos para referir el estado de las cosas. Las viejas categorías útiles para nombrar lo establecido, resultan insuficientes ante lo nuevo. Si bien no estamos ante la obsolescencia total de las categorías existentes, sí

ante la necesidad de adecuación de las mismas y, en algunos casos, de un re-nombramiento.

Esta "impertinencia" conceptual obedece a la transformación social que, según Bauman (2007), pasa de la fase sólida a la fase líquida en la que las estructuras e instituciones que salvaguardan la continuidad de los hábitos, los modelos de comportamiento aceptables, ya no pueden mantener su forma por más tiempo. Las nuevas formas sociales carentes de una vigencia prolongada, resultan poco adecuadas cuando los sujetos quieren reconocerlas como referentes para fundamentar sus acciones y estrategias a largo plazo.

Las instituciones modernas son ahora una especie de lava que en su momento de mayor vigencia y poder estuvieron calientes y móviles, sin embargo, hoy no son más que lava fría cuyo discurso no tiene ya el contenido legitimador de antes, no obstante conservan una especie de remanencia capaz de retener todavía parte de lo que antes sujetaban (Maffesoli, 2004).

Las instituciones se han debilitado dando paso a una multiplicidad de referentes nuevos o al menos distintos, que provocan un "desanclaje", como dice Giddens, entre las prácticas y el sentido de las prácticas de los sujetos sociales.

En palabras de Bourdieu, las instituciones sociales proponían trayectorias relativamente claras que permitían establecer jerarquías y evitar la confusión en la acción social, sin embargo hoy parece que se han desdibujado estos referentes que dan cohesión a la vida social. La diversificación, complejización y deterioro de los mecanismos de integración de la sociedad actual han significado que la vida para todos los actores sociales, pero particularmente para los jóvenes, se presente como incertidumbre.

Vivimos pues una especie de paradoja social en la que la incertidumbre parece ser la única certidumbre (Reguillo, 2000); y es en este

nuevo orden que resulta fundamental entender a los jóvenes universitarios de la Ibero Puebla.

En esta línea, Touraine (2005) nos dice que hemos pasado de una sociedad de lugares a una sociedad de flujos con movilidad, inmigración, encuentro y choque entre culturas. Hoy, en un mundo en movimiento imposible de controlar, sólo tenemos un principio de resistencia y de legitimidad del comportamiento: defender el derecho de existir como individuo y no estar fuera del mundo. Vivimos un momento en el que las grandes preocupaciones no son conquistar el mundo sino crearse a sí mismos.

Ante tal escenario, es necesario cambiar el enfoque de nuestra mirada para explicar los acontecimientos actuales; hay que centrarnos, dice Touraine, más en los conflictos culturales porque son éstos los que hoy ocupan un lugar preponderante. No obstante la estandarización económica y política promovida por la globalización, un número creciente de sujetos sociales no se identifica con ellas y demanda reivindicaciones que muchas veces van a contracorriente de las tendencias generales. Las mujeres, los migrantes, los jóvenes, representan algunos de estos sujetos sociales que irrumpen en el panorama social, trayendo consigo preguntas nuevas que requieren respuestas diferentes.

El panorama descrito plantea una tensión sustantiva entre la propuesta originaria de la modernidad y lo que ha sido su devenir. En otros términos, podemos decir que nuestra época, surgida bajo el impacto de la ciencia y la razón, se ha empeñado en minimizar la influencia de los dogmas y en defender la idea de que cuanto más capaces seamos de comprender al mundo, mejor podremos manejar la historia de nuestros propósitos. Lo cierto es que el mundo en el que vivimos no se parece mucho al que se había pronosticado y lejos de estar asumiendo un control sobre él, parece estar yéndose de nuestras manos, transformando nuestros in-

tentos por interpretar y predecir lo social, en ejercicios especulativos e inciertos.

En nuestro trabajo podemos identificar que la remanencia institucional de la cual habla Maffesoli, sigue siendo alta aunque es posible identificar indicios de su debilitamiento. En este sentido nos preguntamos: ¿de qué manera los jóvenes universitarios están construyendo sus relaciones con la universidad?, ¿qué tanto la institución mantiene entre los jóvenes universitarios su papel de formadora para la vida profesional?, ¿en qué medida la universidad ha pasado o está pasando a formar parte del contexto de incertidumbre que hoy se vive?

Situados en este contexto sociocultural de desplazamientos y tránsitos, la investigación entiende a la institución universitaria como referente dinámico que ha sufrido cambios en la manera como tradicionalmente ha establecido su relación con los jóvenes y viceversa.

Es fundamental tomar en cuenta que el estudio abarca un espacio donde convergen grupos que si bien a simple vista parecen iguales, mirándolos más de cerca no lo son; por tanto reiteramos que la comunidad estudiantil de la Ibero Puebla es una comunidad plural cuya percepción y sentido que da a su proceso universitario es múltiple, promoviendo con esto relaciones diversas con la institución.

En el presente trabajo proponemos que las diferencias en la percepción del tiempo entre estudiantes e institución son un factor fundamental para entender el tipo de relación que se establece entre ambos.

DISTINTAS MANERAS DE VIVIR EL TIEMPO

Estamos aferrados al tiempo, ésa es la verdad, porque el tiempo numera los conatos de ser que somos...

Alessandro Baricco

Vivir pendientes del transcurrir del tiempo nos ha dado una manera peculiar de entender la realidad. En la modernidad el tiempo ha sido conciencia y sentido de la acción individual y colectiva; objeto mismo de la reflexión positiva del conocimiento y manejo consciente ideológico de sus alcances. El tiempo ha sido una fuente inequívoca de la legitimidad que acredita las acciones proyectando sus resultados en el futuro (Pozas Horcasitas, 2006).

La planificación y acción a largo plazo guardan una estrecha relación con el tiempo y han sido las instituciones sociales las que, tradicionalmente, imponen esta perspectiva de procesos largos y ordenados; sin embargo, debe reconocerse que hoy el debilitamiento que experimenta la institucionalidad cuestiona las perspectivas amplias, dando pie a propuestas de más corto alcance.

La aceleración del tiempo tiende a comprimir el pasado y el futuro en un presente continuo devaluando así la importancia de éstos en la construcción de la vida social. En este sentido, el individuo parece habitar el futuro antes de que llegue, reduciendo al máximo sus horizontes. Es así que olvidar por completo y con rapidez la información obsoleta y las costumbres añejas puede ser más importante para el éxito futuro que memorizar jugadas pasadas y construir estrategias basadas en un aprendizaje previo (Bauman, 2007).

Pero ni el futuro ha empatado sus horizontes con el presente ni las instituciones han dejado de

marcar pautas de comportamiento, por lo que, cada vez con mayor frecuencia, los individuos tienen que asumir la responsabilidad de aclarar las dudas entre la volatilidad de las circunstancias y la necesidad de trazar rutas vitales. Ante la vorágine de acciones, la conformidad a las normas no parece ser lo más útil sino la flexibilidad, es decir, la presteza para cambiar de tácticas y estilos en un santiamén, para abandonar compromisos y lealtades sin arrepentimiento, y para ir en pos de las oportunidades según la disponibilidad del momento (Bauman, 2007).

Si ubicamos el párrafo anterior en el contexto educativo, surgen infinidad de preguntas relacionadas con la manera como los estudiantes entienden y viven los planes y programas de estudio, la expectativa de obtener un título, la propuesta a largo plazo de la vida profesional. ¿Acaso los estudiantes trazan rutas alternativas a las propuestas por la institución para transitar su proceso formativo en la universidad?, ¿se modifica el sentido que tiene para ellos la universidad?, ¿definen estrategias o improvisan?

Como mencionamos, no obstante los cambios sociales experimentados en los últimos años, las remanencias de las instituciones tradicionales juegan un papel fundamental, oponiendo a las nuevas dinámicas del paisaje social concepciones y propuestas de acción fincadas en la estabilidad y continuidad del tiempo. En este contexto las diversas maneras de entender y vivir el tiempo se encuentran y coexisten, dotando al entramado social de una nueva fisonomía.

Carles Feixa (2003) propone una imagen que ilustra muy bien estas concepciones del tiempo, se trata de tres tipos de relojes –el de arena, el analógico y el digital– que simbolizan a su vez otras tantas modalidades culturales. El primero apunta a la concepción cíclica del tiempo; el segundo una visión lineal y sucesiva del tiempo; y el tercero una visión virtual y relativa del tiempo.

Este esquema guarda relación con una propuesta que Margaret Mead hace sobre una tipología de las formas culturales a partir de las modalidades de transmisión generacional: las culturas posfigurativas, en las que los niños aprenden principalmente de sus mayores, siendo el tiempo repetitivo y los cambios lentos; las culturas cofigurativas, en las que tanto niños como adultos aprenden de sus coetáneos, siendo el tiempo más abierto y los cambios sociales más acelerados; y las culturas prefigurativas en las que los adultos aprenden de los niños y los jóvenes, quienes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido (Pérez Islas, 2008).

Más allá del carácter evolucionista de Mead, para Carles Feixa el interés radica no sólo en la correspondencia que se puede establecer entre un tipo de reloj y un tipo de grupo social, sino en la forma como estas modalidades cohabitan actualmente estableciendo relaciones de los individuos entre sí y frente a las instituciones.

En este juego de correspondencias podemos establecer una más que tiene que ver no ya con tiempos históricos, sino con etapas de la vida humana. Los jóvenes personifican la vivencia del tiempo móvil y virtual capaz de reprogramar constantemente el inicio, el final, la duración y el ritmo de cualquier actividad dependiendo del ámbito en el que se produce, por lo que están íntimamente relacionados con el reloj digital. Los adultos, por su parte, representan el tiempo analógico que fluye siempre hacia adelante, postura característica de la civilización industrial y moderna conformadora de instituciones sociales sólidas; el avance de las manecillas deja atrás el pasado y apunta hacia un futuro siempre conquistable. Los viejos instalados en la tradición están representados por el reloj de arena que, dando vueltas sobre sí mismo, aboga por la permanencia, la estabilidad, el orden.

Este marco general nos ha servido de referencia para desarrollar algunas ideas sobre el tipo de relaciones que estudiantes y universidad establecen, y la correspondencia que tienen con las distintas maneras de vivir el tiempo.

II LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES: HACIA LA COMPRESIÓN DEL SENTIDO DE SU VIDA UNIVERSITARIA

ANTECEDENTES

Los jóvenes que ingresan a la universidad, al igual que todos los miembros de la sociedad, tienen una familia, amigos, y un entorno sociocultural desde donde han conformado sus subjetividades y han construido una voz propia. La tarea de contar con perfiles de ingreso lo más completos posibles, obliga a la universidad a incorporar a los datos demográficos de los estudiantes de primer ingreso aspectos socioculturales tales como utilización del tiempo libre, consumo cultural, intereses y expectativas de formación profesional y de futuro; en otras palabras, todo aquello que los jóvenes aprenden fuera de las aulas. Lo anterior contribuye a reformular planes y políticas de acción, sobre todo si se asume que los estudiantes se desenvuelven en distintos universos y con diversos actores, de los cuales la universidad es sólo uno de ellos.

¿Con quién comparte la universidad el gran reto de formar a los jóvenes?, ¿con quiénes establecer vínculos que orienten efectivamente su proyecto educativo? Estas y otras preguntas deben ser resueltas a partir tanto de los jóvenes como de la universidad.

Para responder estas interrogantes nos hemos planteado reconocer y recoger las diversas

voces de los estudiantes para aproximarnos a comprender el porqué de sus prácticas, percepciones e imaginarios.

Uno de los objetivos primordiales de esta investigación fue reconocer la voz de los jóvenes universitarios para que, a partir de ella, tuviéramos la oportunidad de acercarnos más al mundo juvenil.

Otro objetivo ha sido proponer una interpretación acerca de lo que consideramos es el proceso formativo de los jóvenes universitarios en la Ibero Puebla, que nos dota de elementos para reconocer el porqué de las prácticas, comportamientos y dinámicas que adoptan y adaptan durante su paso por la universidad.

METODOLOGÍA

La investigación inició con un abordaje cualitativo centrado en la participación. Tomando como espacio de trabajo materias del Área de Reflexión Universitaria (ARU), se propuso a los alumnos identificar temas que les resultaran significativos para trabajar con ellos siguiendo una metodología de investigación participativa, que es un enfoque de la investigación social mediante la cual se busca el pleno involucramiento de la comunidad (en este caso estudiantil) en el análisis de su propia realidad, con el objetivo de promover su participación en beneficio de los actores de la investigación. La actividad es por lo tanto educativa, de investigación y de acción.

Esta investigación es en sí misma un método educacional y un poderoso instrumento de concientización, cuyo objetivo es conocer y analizar una realidad en sus tres momentos constitutivos: los procesos objetivos, la percepción de éstos en quienes participan en ellos y la experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas.

En esta etapa cualitativa de trabajo con estudiantes destacamos lo siguiente:

- El problema debe ser definido, analizado y resuelto por los mismos afectados (estudiantes). Este hecho destaca y revela la capacidad de ellos para desarrollar su propio conocimiento: su saber es el inicio para cualquier actividad que se desarrolla en su beneficio.
- El propósito es cambiar la realidad a favor de las personas involucradas. De ahí que se trate de un conocimiento transformador y no reproductor, un conocimiento emergente.
 - Es un proceso permanente de investigación-acción, e igualmente de acción-reflexión-acción.
 - Parte de una experiencia educativa que ayuda a determinar las necesidades de la comunidad estudiantil, incrementando los niveles de conciencia de los mismos sobre su propia realidad.

Otro instrumento metodológico que incorporamos a la investigación fue el de Grupos Focales. Considerando que el tema era la experiencia propia de los estudiantes, nos interesó conocer más a fondo sus opiniones sobre su vida universitaria. Nuestro principal propósito en el uso de esta técnica fue obtener información asociada con conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias.

La etapa cualitativa de la investigación la realizamos durante tres semestres obteniendo una serie de productos, algunos de ellos publicados en la revista *Atajo*. El conjunto de trabajos, así como el proceso de reflexión sobre los mismos, arrojaron información que nos dio pistas sobre las preocupaciones de fondo de los estudiantes. Entre ellos el asunto del tiempo apareció de manera constante (**Anexo 1**).

Decidimos por lo tanto tomar al tiempo como el eje transversal de la relación estudiante-universidad; categoría que ha trastocado las formas en que los jóvenes sitúan y conciben las

relaciones que establecen con ellos mismos, con los demás y con su entorno, experiencias cada vez más distantes y divergentes de las vividas por el mundo de los adultos y de la institución educativa.

En las instituciones, la temporalidad ha estado ligada con la planeación y acción a largo plazo, proporcionándoles solidez y estabilidad monolítica, dotando de sentido su actuación individual y colectiva, y dando legitimidad a las acciones que proyectan resultados a futuro. Paradójicamente, estas prácticas que las mantienen vigentes también son la causa de su debilitamiento.

Por su parte, los jóvenes viven en una “rapidez extrema” que no permite la configuración del pasado ni del futuro, y estas categorías mentales “se ven amenazadas por la tiranía del momento. Incluso el ‘aquí y ahora’ está amenazado, ya que el momento próximo llega tan rápido que se hace difícil vivir en el presente.” (Bauman, 2007).

Partiendo de lo referido, podemos identificar una fuente de conflicto entre las maneras como la institución educativa y los estudiantes perciben el tiempo. Para tratar de explicar dicha relación se elaboraron dos conceptos que dan cuenta de estas maneras de pensar y de la lógica que proyectan: sentidos fijos y sentidos emergentes.

Estos conceptos nos remiten de cierta forma al *tiempo imaginario* y al *tiempo identitario* de Castoriadis (1975). Se trata de dos maneras de significar el tiempo que resultan complementarias bajo ciertas condiciones de institucionalidad social, pero que, rota o debilitada, dicha estructura tiende a ser altamente conflictiva.

Los sentidos fijos son de alguna manera mandatos sociales que dictan al joven estudiante qué tiene que hacer y cómo. Una serie de expectativas y demandas familiares, universi-

tarias y sociales que son generalmente depositadas para que los estudiantes se hagan cargo de su ejecución. Sin lugar a dudas, creemos que los procesos subjetivos están fuertemente atravesados por aquello que se espera del ser estudiante. La escuela, la familia y la sociedad en general esperan de los jóvenes universitarios un buen comportamiento que tendrá como recompensa, entre otras cosas, la mejora del estatus social. Ahora bien, estos imperativos operan en conjunto frente a los estudiantes creando tensiones y ansiedades.

Los mandatos no necesariamente son explícitos, pueden circular de manera latente en los mensajes familiares, en las calificaciones, en los discursos de los docentes, en los proyectos institucionales o perfiles disciplinarios y, por supuesto, los estudiantes no necesariamente van a acatar u obedecer a todos y cada uno de ellos.

Los sentidos emergentes se presentan a lo largo de la carrera y obedecen a las dinámicas mismas del proceso, están íntimamente vinculados con el tipo de relación que los estudiantes establecen entre sí y con la institución. Casi siempre se trata de sentidos de corto plazo que tratan de atender cuestiones específicas. Podemos decir que no son fieles a una idea rectora, son prácticos, no importa cambiarlos si eso ayuda a lograr su cometido.

Los sentidos emergentes no tratan de encontrar soluciones inmediatas a cuestiones imprevisibles, sino más bien conformar un proceso de modificación constante que llega a trascender lo imponderable, constituyéndose en una nueva lógica de acción. Probablemente su aparición sea una forma de combatir la incertidumbre que provoca el distanciamiento de los propósitos originarios (sentidos fijos), con la experiencia vivida, y una estrategia para subsistir en una institución cuyo discurso está basado en principios que han variado poco dentro de un mundo que cambia permanentemente.

Estrechamente relacionados con la noción y vivencia del tiempo, encontramos también tres rasgos característicos de la relación estudiante-universidad que sirvieron como referente para analizar más detalladamente la experiencia universitaria de los jóvenes: la conflictividad, la inmediatez y la simulación.

La tensión que se da entre padres e hijos por la asistencia a la universidad da pie a cierta conflictividad debido a que muchos jóvenes no consideran esta etapa como un proyecto propio. Sumado a lo anterior, la lógica de la institución educativa, fincada en modelos muchas veces obsoletos, choca con la visión y vivencia de los jóvenes provocando un grado mayor de conflictividad.

El sentido de aceleración propio de los tiempos que vivimos, hace que los jóvenes den más importancia a lo inmediato que a proyectos de largo plazo. La idea de proceso de aprendizaje se confronta con la percepción inmediatista de los estudiantes provocando desajustes que se traducen en desinterés, aburrimiento, ansiedad y sinsentido. Para ellos las clases, los semestres y el tiempo de duración de la licenciatura deberían realizarse en periodos más cortos. Cursar una carrera universitaria tiene un plazo muy largo y un proceso que los estudiantes encuentran poco atractivo.

De lo anterior se desprende el tercer rasgo: la simulación que de algún modo se ha convertido en un *modus operandi* del estudiante universitario como respuesta a lo que le desagrada, a lo que no le resulta significativo. El estudiante finge que toma apuntes, que se interesa por las clases, que trabaja en equipo, que participa, etcétera; en el fondo, sus intereses y expectativas son concluir lo más pronto posible una licenciatura. La relación estudiante-universidad está entonces fuertemente mediada por la conflictividad, la inmediatez y la simulación.

Una vez desarrollado el trabajo cualitativo, el equipo de investigación se dio a la tarea de corroborar los supuestos desprendidos del mismo, para saber si tenían relación con grupos más amplios de estudiantes.

Fue así que se pasó a un abordaje cuantitativo en el cual se encuestó a 404 estudiantes –muestra representativa por encima del 10% del total de la matrícula si consideramos que el número total de alumnos en Primavera 2010 era de 2,987– seleccionados por oportunidad, cuidando no incluir a los de primer y segundo semestres por considerar que su experiencia como alumnos es limitada (**Anexo 2, gráfica 2**).

Las preguntas se formularon con base en las variables de simulación, inmediatez y conflictividad, manejando escalas binomiales, categorías ordinales, múltiples asociaciones (relación de columnas) y preguntas abiertas. En términos generales el cuestionario buscó comprobar porqué están los jóvenes en la universidad, qué importancia tiene para ellos el aspecto académico, cómo entienden y viven el tiempo, y cómo establecen sus relaciones con los distintos actores de la universidad.

Durante la primera mitad del 2010 se diseñó y piloteó el instrumento y se aplicó en verano. En los periodos de Verano y Otoño se inició el proceso de sistematización de la información y creación de una base de datos. En Primavera 2011 inició la tarea de análisis e interpretación de los resultados (**Anexo 2, gráfica 3**).

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados que a continuación presentamos son tendencias que arroja la encuesta y que posterior a su aplicación hemos podido corroborar con diferentes grupos, en distintos tiempos y escenarios; el último de estos encuentros tuvo lugar en octubre de 2012.

El título universitario

¿Cuál es la principal razón por la que los jóvenes asisten a la universidad? El cuestionario arrojó que 88% de los alumnos de la Ibero Puebla asiste a la universidad para obtener un título, ya que con él la institución valida sus conocimientos y habilidades, además de que es requisito indispensable para incursionar en el mundo laboral. En torno a él se poseionan las expectativas de la profesión, movilidad y desarrollo social, por lo tanto, es el valor más trascendente y conexión entre universidad y estudiante. No obstante, hay que señalar que el título, sentido fijo por excelencia, tiene distintos matices de significado para jóvenes e institución.

Hace unos treinta años quien poseía un título universitario tenía una alta probabilidad de obtener empleo; la universidad garantizaba que los estudios realizados en ella eran depositarios de conocimientos y habilidades para desempeñar una profesión y la sociedad, respetuosa y creyente de la institución, no cuestionaba el hecho. Sin embargo ahora el título, aunque puede ayudar a la inserción laboral, no garantiza nada, debido por una parte a la crisis económica imperante, pero también al debilitamiento de la credibilidad que la sociedad tiene de las instituciones. Hoy la empresa, si bien exige un título profesional, toma en sus manos la capacitación de sus empleados completando lo iniciado por la universidad. En este contexto, para el estudiante lo central sigue siendo el título universitario y elige a la Ibero motivado por su prestigio social y las actividades extraacadémicas acompañadas de redes y lógicas de reconocimiento social. Mientras que para la universidad, lo central es la formación de profesionales a través de un proceso educativo. He aquí un punto de conflicto entre institución y estudiantes.

Materias cursadas y su aprovechamiento

¿Qué tanto el interés que el estudiante persigue al ingresar a la universidad determina y condiciona su nivel de aprovechamiento sobre el conjunto de materias del plan de estudios de su carrera? Para explicar este cuestionamiento se estableció la correlación de tres preguntas del cuestionario: número de materias que quisieran inscribir por semestre, número de materias que cursaban al contestar la encuesta y cuántas de esas materias cursadas le interesan realmente (**Anexo 2, Q1**).

El número de materias que el estudiante desea inscribir cada semestre tiene una moda de seis con 44%, seguida de siete con 28.6%, y cinco con 18.2%. La curva muestra una distribución normal. Si esta pregunta la cruzamos con la que refiere el número de materias que los alumnos inscriben, encontramos que el comportamiento de la curva permanece casi igual, manteniéndose seis materias como la moda, aunque varía un poco en relación con la segunda y tercera frecuencia, mostrando una curva ligeramente más extendida (**Anexo 2, Q2**).

Resulta evidente que existe una relación armónica entre lo que los estudiantes quieren y lo que hacen, por tanto no debería haber conflicto alguno. Si las diferencias entre estas dos respuestas se acentúan, es debido probablemente a factores económicos, de empalme de horarios u oferta insuficiente.

Cuando confrontamos esta correlación armónica con la tercera pregunta, podemos percibir cierto conflicto. Al preguntar ¿cuántas materias te interesan verdaderamente?, las respuestas permiten observar cómo, si bien la distribución sigue siendo normal, la moda pasó de seis a cuatro, quedando apenas dos décimas abajo la frecuencia de tres. La curva se desplazó dos lugares y “engrosó”, por decirlo de alguna manera, su punto más alto (**Anexo 2, Q3**).

Según estos datos, a los estudiantes sólo parece interesarles entre 50 y 66% de las materias que cursan. ¿A qué se debe esta amplia diferencia entre lo que se quiere cursar y se cursa, con lo que interesa verdaderamente?

El factor “tiempo” contribuye a explicar de alguna manera esta interrogante. Los estudiantes desean llevar la carga completa de materias (y en algunos casos más) con el propósito de terminar lo más pronto posible la universidad; la prisa es una actitud característica de los alumnos. “El tiempo ha llegado a ser un recurso cuyo gasto se considera injustificable e intolerable [...]. En nuestros días, toda demora o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (Bauman, 2007, p. 20). Si los jóvenes pudieran tomar atajos para concluir la licenciatura en menor tiempo, lo harían. Se trata más de una inercia que de un acto consciente, porque al preguntar sobre ella no saben dar razones. Esta diferencia va más allá del desapego entre lo que se dice y lo que se hace, más bien parece una estrategia que el estudiante elabora frente a su proceso universitario.

Otra razón que explica lo anterior tiene que ver con que el alumno reconoce que no aprovechará 100% de sus materias porque, de entrada, asume que algunas no le interesarán aún sin conocer su contenido. Esta actitud *a priori* lo lleva a adoptar una simulación complaciente de su propio proceso de aprendizaje: frente a las materias referidas intentará negociar su acreditación valiéndose de estrategias que nada tienen que ver con su aprovechamiento.

Adrián De Garay afirma que una práctica común en los alumnos universitarios es la negociación de la nota y aun del mismo conocimiento, como si esto fuera posible (De Garay, 2008). El estudiante ve al profesor como un comerciante del cual se hace cliente mientras transcurre el semestre, una vez concluido éste,

se diluye la relación clientelar existente entre maestro y alumno.

Extrapolando los alcances del rechazo sistemático de al menos 40% de las materias que se cursan, nos permitimos arriesgar una interpretación relacionada con las materias del ARU. Sin la intención de explicar en toda su complejidad el desagrado que los estudiantes manifiestan con respecto a los cursos de esta área, no parece descabellado considerar que algunos alumnos las asuman como parte de las que no tomarán en cuenta, tampoco aceptarán obtener notas bajas (por lo general las inscriben para subir promedio), y mucho menos reprobarlas.

Para reforzar lo anterior cabe mencionar las respuestas a la pregunta del cuestionario: ¿Qué es lo que menos te interesa de la universidad? El porcentaje mayor lo obtienen las materias de ARU, seguido por tareas, exámenes, cafetería y espacios deportivos.

La estrategia de ponderación de cursos está presente en casi todos los alumnos, inscriban o no materias de ARU, no obstante si se inscriben éstas seguramente serán las primeras en hacer a un lado. Vale recordar las expresiones: “esas materias no son de mi carrera”, “son materias de relleno”. El 85% de los estudiantes afirma que “todas o casi todas” las materias de su plan de estudios se relacionan entre sí; entonces, ¿por qué le dan importancia sólo a 60% de sus asignaturas?

Un argumento más está en el hecho de que los estudiantes conciben su formación profesional delimitada por un campo específico de conocimiento; todo aquello que desde su percepción no forme parte del mismo es “pérdida de tiempo”. Existe un rechazo a todo lo que no sea profesionalizante. Entre más materias llevan más se sienten despojados de su tiempo, no hay experiencia de integración ni de reflexión para vincular todo en torno a la profesión.

Estas ideas son apoyadas por algunos docentes que no ven en la educación integral de los estudiantes un mejor desarrollo.

Los estudiantes establecen así estrategias para eludir cursos que, a decir de ellos, no son de su carrera. Seleccionan, por ejemplo, a maestros “barco” para avanzar sin dificultad a otros semestres y elevar el promedio.

El aprendizaje, entonces, no parece ser la razón fundamental de estar en la universidad; ni siquiera la preparación de un examen conlleva interés por aprender. Al preguntar cuál es la razón de prepararse para un examen, la mayoría de las respuestas señala que lo hacen para “pasar”, seguido de “cumplir los criterios de evaluación” y, con un número menor de respuestas, “repassar lo visto en clase”. De esta actividad reafirmar conocimientos resulta menos importante que aprobar. Lo anterior deja ver de algún modo la intencionalidad subyacente de casi la mitad de los alumnos en su tránsito por la universidad: obtener el título sin que esto tenga que ver necesariamente con el aprendizaje.

Con respecto al binomio aprendizaje-capacitación que los estudiantes afirman es parte esencial de su quehacer universitario, en la pregunta de asociación de columnas, la sentencia “que dejen muchas lecturas” la relacionan con “lo que menos me gusta de mi clase”, con casi 14%; “me parece un sinsentido” con poco más de 13%; “me parece frustrante” con 9.5% y “es una pérdida de tiempo” con 6.7%, sumando entre todas 43.2%. Si uno de los motivos primordiales del estudiante es aprender y capacitarse, ¿no resulta contradictorio que le den tan poco valor a la lectura?

Responder de una manera y actuar de otra permite identificar la presencia de sentidos fijos muy arraigados. Desde el discurso del deber ser, el estudiante valora hacer lecturas, tomar apuntes, realizar tareas, trabajar en grupo, exponer y reflexionar en clase. Pero en la prác-

tica, la forma de vivir la universidad refleja un desfase que puede traducirse en conflicto, donde las distintas formas de adaptación de los estudiantes cuestionan permanentemente las experiencias de aprendizaje y los criterios de evaluación establecidos por la universidad; nuevamente el grado de significación sobre el porqué de la universidad establece prioridades encontradas entre estudiantes e institución.

La importancia del ambiente en el aprendizaje

La socialización y el aprendizaje son dos categorías complementarias en el proceso de formación universitaria, no obstante la premisa institucional de que a la universidad se viene a aprender y de que el mundo de las relaciones y del encuentro con los otros es secundario.

La socialización de los jóvenes está constituida por las prácticas de interacción y de afectividad que juegan un papel muy importante en la construcción de los nuevos “modos de estar juntos”, en las formas de agregarse u organizarse y en la constitución de las identidades individuales y colectivas (Urteaga, 2011). Este elemento es crucial en la vida de cualquier joven y por consiguiente de los universitarios.

Afirmamos ya que los estudiantes ingresan a la universidad con el objetivo de aprender y capacitarse en el ejercicio de una profesión, con el ingrediente de que las relaciones personales son parte intrínseca de que este objetivo se logre consistente y permanentemente. En esto están muchas de las expectativas de los jóvenes, pero sucede que al ir transcurriendo los semestres se produce un desencanto en muchos de ellos por diversas razones, entre las cuales podemos mencionar: perciben que la oferta tanto curricular como extracurricular no se concreta consistentemente en la práctica. Los argumentos que dan los estudiantes van, por mencionar algunos, desde planes y programas de estudio poco claros con respecto al

ámbito profesional al que apelan; contenidos repetitivos de una materia a otra; materias que se consideran ajenas al currículo profesionalizante, saturación de horarios que no permiten participar en actividades deportivas o artísticas; instalaciones poco atractivas, etcétera.

Lo anterior nos permite asumir que para los jóvenes el aprendizaje académico está estrechamente ligado con las condiciones que favorecen la interacción con sus pares y la organización de su tiempo.

Al pedir que los estudiantes priorizaran del triado conocimiento, capacitación y relaciones con sus pares, el principal propósito de asistir a la universidad, el porcentaje más alto fue para conocimientos, seguido de capacitación, y en tercer lugar quedaron las relaciones. Consideramos que esta respuesta es, en primera instancia, políticamente correcta. Persiste aquí el espíritu del deber ser del estudiante.

Ante respuestas como la anterior se hicieron otras preguntas para asegurar su veracidad, entre ellas: ¿qué es lo que más te agrada de la universidad?, donde 28% manifestó que ésta es el espacio ideal para convivir con los compañeros, lo que contrasta con 10% que afirmó asistir por la capacitación profesional, y 5% por el aprendizaje.

En este sentido una pregunta más se planteó al final del cuestionario con una lógica de asociación de columnas, en la que los porcentajes más altos relacionaron lo mejor y más valioso de la universidad con encontrarse con los amigos, adquirir conocimientos y aprender. Lo anterior nos muestra que los jóvenes buscan un equilibrio armónico entre estos tres aspectos. De no encontrarlo se acentúan las prácticas emergentes de simulación y conflictividad. Esto nos permite asumir que convivir con los compañeros en la universidad e interactuar bajo diversas circunstancias que favorecen el establecimiento de nuevas relaciones, es parte esencial de su cotidianidad.

Si reconocemos que la socialización es uno de los factores que más interesa a los estudiantes, es importante desarrollar estrategias para fortalecer la vida universitaria a fin de que, a través de los encuentros entre pares, se desarrollen procesos de aprendizaje más significativos y no solamente sirva la convivencia para el ocio. Consideramos que este aspecto puede verse como un área de oportunidad para desarrollar estrategias educativas planteadas con una lógica distinta a la de las aulas.

Horarios

Con la finalidad de conocer otro manejo del tiempo de los estudiantes, nos referiremos en este apartado a las formas cómo lo organizan. A la pregunta: ¿cuánto tiempo pasas en la universidad?, 59% responde seis horas diarias –tiempo que coincide con el número de materias que cursan.

Frente a la interrogante, ¿cuánto tiempo dedicas al día a estudiar y hacer trabajos?, 31% afirma que lo hace por más de 4 horas; y 56% entre 2 y 4 horas. Si el alumno separa tiempo de clases del de estudio, sumados ambos dan 8 a 10 horas diarias, más los tiempos de alimentación y traslados, el resultado arroja 12 horas o más. Frente a estos datos surgen preguntas: ¿a qué hora se divierten?, ¿en qué momento salen con amigos o la pareja? Según la Encuesta Nacional de Juventud 2010, las principales actividades que los jóvenes realizan en su tiempo libre son: reunirse con amigos (22.2%); ver TV (12.9%); salir con su pareja (12.4%); hacer deporte (11.4%); escuchar música (8.9%) e ir al cine (4.1%). Todo esto nos permite asumir que el tiempo que el estudiante se ve obligado a destinar a la universidad le impide satisfacer otras actividades importantes.

El 34% de los encuestados afirma trabajar y destina para ello entre 2 y 8 horas diarias. Aunque pocas veces se toma en cuenta el factor

trabajo en la organización de los tiempos del estudiante, a nosotros nos parece que si una tercera parte labora, es necesario considerarlos al momento de diseñar las dinámicas de aprendizaje propias de la universidad. Hablamos de un sector que requiere de condiciones especiales para organizar su tiempo debido a la existencia de otros compromisos. ¿Cuál sería una postura deseable por parte de la institución? Tomar en cuenta la existencia de una población estudiantil que trabaja a fin de diseñar mecanismos de acompañamiento y mejor aprovechamiento de su proceso de formación.

Otra interrogante fue: ¿por qué los alumnos se ausentan de clases? Con la finalidad de conocer esta respuesta les pedimos indicaran los criterios que siguen para administrar sus faltas. Más de 35% aduce diversas razones: faltan cuando necesitan hacer trabajos; cuando tienen flojera; según la carga de tareas; según el día o la actividad laboral; para descansar; cuando surge “algo”; para asistir a conferencias; por diversión; para atender actividades extraescolares; cuando la presión aumenta al final del semestre, o cuando las clases son de “relleno”. Otros más puntualmente refieren que tienen necesidad de faltar (25.5%); por enfermedad (14%); por alguna urgencia (13%). Sólo 4.4% dijo no faltar. Por las respuestas imprecisas podemos observar que la mayoría de los alumnos falta porque el reglamento lo permite. Prevalece en la lógica del estudiante la idea de faltar porque tiene derecho a hacerlo aun sin necesitarlo, por encima de una prerrogativa que otorga la universidad cuando se les presenten causas de fuerza mayor. Desde esta perspectiva, las ausencias tienen lugar en cualquier momento del semestre, sin considerar su relación con el aprovechamiento o cumplimiento de los compromisos adquiridos con el grupo y el profesor o la profesora. Pareciera que no hay implicaciones entre faltar y perderse el con-

tenido de esa clase, porque el alumno asume que aun faltando seis veces el aprovechamiento es el mismo, en otras palabras; las faltas permitidas no tienen consecuencias. Administrar las faltas constituye una forma más de simulación: se asiste a clases lo indispensable para pasar las materias. Vale la pena preguntarnos, ¿cómo y cuál es el mensaje que mandan los docentes con respecto a las faltas cada inicio de semestre y a lo largo del proceso del mismo? En el reglamento actual (Otoño 2012) de la universidad existe una nueva modalidad con respecto a las inasistencias a clases, consistente en que los profesores ahora las manejan a discreción, imponiendo su criterio personal.

En la Ibero los alumnos tienen un margen de decisión para armar sus horarios cada semestre, elección en la que priva el criterio de inscribir materias programadas sucesivamente, sin horas libres de por medio, y especialmente por las mañanas. Para los alumnos que laboran el criterio es inscribir materias en los tiempos que el horario de trabajo les permite. En menor porcentaje se elige el horario tomando en cuenta las materias: que no se empalmen, que sean importantes, que estén disponibles o sean seriadas. Con menor frecuencia aún se eligen las materias según el profesor o profesora asignados, bien porque se sabe que “son buenos” o como ya mencionamos, con él o ella el curso será más fácil. Con esta información que se trasmite de un semestre a otro, los estudiantes construyen sus estrategias curriculares y organizan su vida escolar (De Garay, 2008).

Como puede observarse, las principales razones que subyacen a las decisiones de organización de horarios se subordinan al principio de inmediatez. Vimos ya que el tiempo destinado a la universidad les ocupa gran parte del día; en contraposición cuando el alumno puede elegir, busca armar horarios para sólo un momento de la jornada, entre otras cosas

porque no se sabe qué hacer con el tiempo libre, mejor tenerlo “ocupado” o dando prioridad al trabajo; importa más el quehacer que imprime velocidad y favorece que todo fluya rápidamente. Cabe mencionar lo que Zygmunt Bauman dice sobre la angustia que provoca en los estudiantes la pérdida de tiempo y los procesos prolongados, ellos demandan rapidez y prefieren trabajar bajo presión sintiendo que eso los hace más productivos (Bauman, 2007). Estos criterios guardan relación con los que sigue la propia institución en su administración horaria, donde la mayor oferta va de las 9:00 a las 15:00 y 17:00 horas; para los alumnos de primer semestre sin prácticamente horas libres de por medio. Manejado así el tiempo, la universidad se asemeja más a una escuela, en la que a partir de las 17:00 h no se favorece un hábitat que proponga el manejo del tiempo más satisfactorio para el alumno, aquel que invierta la lógica del “pasar” de largo por el estar significativamente.

El cuestionario permite distinguir también que frente a los mecanismos de inscripción de materias los estudiantes no se dan la oportunidad de establecer alternativas. A la pregunta: ¿cambiarías los mecanismos que ofrece la Ibero Puebla para armar horarios?, 50.1% responde “no”, y 49.9% restante manifiesta su deseo de cambiar, pero no tiene clara una propuesta.

La mitad de las respuestas que colocan a los estudiantes sin interés en hacer modificaciones, pone de manifiesto que están satisfechos con esto o bien son indolentes aun con su propia insatisfacción, lo cual resulta paradójico si tomamos en cuenta que uno de sus principales puntos de conflicto con la institución está en el manejo del tiempo que aquélla articula en torno a la duración de las clases, las materias ofrecidas y el total de horas que deben destinarse según semestre y plan ideal. Por otro lado, los que afirman querer cambiar responden con

base en el grado de insatisfacción que les genera este estado de cosas, pero su reacción se queda más a nivel superficial que de fondo: mayor oferta de horario y mayor eficiencia, como si la capacidad del sistema dependiera del grado en que satisface necesidades personales. La propuesta de mayor oferta horaria refleja el estilo de vida consumista de muchos estudiantes, donde el comprador tiene la “libertad” de elegir entre un número cada vez mayor de productos u opciones de una misma mercancía. La lógica que opera es: entre más oferta, mayor satisfacción. El alumno se asume como comprador y exige a la universidad (vendedora) satisfacer su demanda: si pago, merezco (Bauman, *op. cit.*). Encontramos igualmente poco conocimiento de la universidad. La gran oferta de horarios que se demanda no toma en cuenta la limitada planta docente, ni la apertura de cursos con número mínimo de alumnos. Hay otro grupo que, a contracorriente del resto, boga por bloques horarios (mañanas o tardes) y proponen clases hasta las nueve o diez de la noche para ampliar la oferta. Algunos sugieren reducir el tiempo de la clase, lo cual no explica si ayudará a mejorar la conformación de horarios o si la respuesta obedece a un reclamo que surge a la menor provocación. Un número aún más reducido propone cursos en línea, opción que bien puede representar una alternativa.

Un punto más de conflicto con respecto al tiempo de los alumnos lo localizamos en que no quieren sesiones de 120 minutos por clase; 56% de ellos considera que el tiempo ideal es de 90 minutos. Diversos ítems de la encuesta corroboran lo anterior. El 49% de los alumnos afirma que los profesores imparten 90 minutos de clase, y 14% sostiene que lo hacen por 60 minutos; esto refuerza en el estudiante la idea de que el tiempo ideal debe ser de hora y media. Otro dato que reitera el desagrado de tomar 120 minutos de clase está en que 50.5% de los

estudiantes asevera que tomar dos horas de clase les parece un sinsentido, frustrante, una pérdida de tiempo o lo que menos les gusta.

Aparentemente existe un “acuerdo no escrito” entre algunos profesores y alumnos, en el cual el primero no imparte 120 minutos de clase y el segundo lo acepta tácitamente, reduciendo el tiempo de clase hasta en 30 minutos. Produciendo un acto de complicidad y simulación de las dos partes.

Tiempo áulico

La universidad asume el tiempo de clase como un momento del cual tiene relativo control, sabe dónde están los estudiantes y conoce los programas que el profesor está impartiendo. En ese sentido se han desarrollado estrategias para garantizar ambas situaciones (revisión de salones y entrega de programas de estudio con trabajo sesión por sesión). No obstante tal pretensión, lo cierto es que el trabajo en el aula reviste características muy diversas, que dificultan esta medida lineal del tiempo como garante de aprovechamiento y control.

Tomar apuntes en clase es una de las actividades que 9 de cada 10 alumnos de la Ibero afirma realizar, sin embargo existe discrecionalidad con base en la importancia que cada uno de ellos le da a sus materias y profesores. Critican y manifiestan malestar en la dependencia excesiva del Power Point y en las exposiciones del docente que son idénticas al contenido de las láminas. En este caso, el estudiante prefiere descargar la presentación de la plataforma electrónica de la universidad y se ahorra tomar apuntes, realizando como consecuencia alguna otra actividad de mayor interés para él.

En la investigación, tanto en su parte cualitativa como cuantitativa, hemos podido observar una transformación en las prácticas dentro del salón de clase. La presencia de las tecnologías inauguró un nuevo tipo de socia-

lización: laptop, celular, Ipad, tablet, etc., han trastocado las nociones de tiempo y espacio áulico. Las consecuencias de la presencia de estos dispositivos en el salón de clase impacta a su vez directamente en la relación con el profesor, en el manejo de la información y en el proceso mismo de formación del estudiante.

Sobre el uso de la laptop su manejo también es discrecional: según petición o prohibición del profesor, o según interés y valoración de estudiante sobre la clase. Ahora bien, ¿para que utilizan los alumnos la laptop en clase? Según las respuestas que dieron, 12% la usa para conectarse en línea y seguir la clase, así como para investigar y corroborar información del contenido de la sesión; 23% para tomar apuntes, sustituyendo la libreta; 19% reconoce el uso de la laptop para distraerse navegando en internet debido a que la clase carece de interés; 25% dice que la laptop le sirve para ponerse al día con las tareas de otras materias no resueltas, lo que promueve su presencia “virtual” dentro del salón de clase, confirmando con esto una práctica más de simulación.

A partir de los resultados anteriores nos preguntamos: ¿qué tipo de apuntes toma el estudiante si se limita a registrar datos expuestos por el profesor? –que se supone serán necesarios para aprobar un examen o para aprender y conocer más del tema–. Se trata de una acción más utilitaria que de desarrollo del aprendizaje; normalmente el estudiante no hace relaciones, sólo copia datos. Los apuntes no son reflexivos, sino referentes de lo que el profesor propone como importante.

Por otra parte, la consulta de la información a la que accede por el uso de las nuevas tecnologías, le da al estudiante un referente sobre una parte del estado de conocimiento de la materia en cuestión, lo que le permite juzgar si el profesor está actualizado, si sólo

repite información o si va más allá de ese conocimiento como experto en la materia que debe ser. Según el juicio que formule el alumno, su actitud puede ser de desmotivación, desinterés e incluso rechazo hacia el docente. En todo caso los apuntes dejan de ser necesarios, pero no así el uso de la laptop que se convierte en tabla de salvación del tedio y el sinsentido de una clase cuando el alumno se dice a sí mismo “¿qué voy a hacer en dos horas!”

Otro dispositivo ampliamente usado dentro del salón de clase es el teléfono celular, si bien vale la pena considerar que muchos profesores como parte de los acuerdos iniciales de un curso piden apagarlos, en la práctica esto no se cumple; en el mejor de los casos, el estudiante se sale para contestar la llamada, aunque hay quienes lo hacen dentro del mismo salón.

Vale la pena señalar que este uso intensivo de la tecnología se relaciona con el poder adquisitivo de los estudiantes de la universidad; desde la Black Berry hasta las últimas versiones del iPhone con acceso a internet inalámbrico (Wi Fi), además de una pantalla de uso multi-táctil. La capacidad multimedia de los celulares potencia exponencialmente la producción de comunidades virtuales porque facilita una conexión fluida con el ciberespacio (Medina, 2010), que para los jóvenes genera “más interés” que el que pueda suscitar la experiencias dentro del salón.

En la técnica de grupos focales que realizamos con estudiantes, ellos reconocieron que el celular les permitía fijar su atención en algo distinto a la clase al enviar o recibir un mensaje de texto; estos mensajes muchas veces refieren planes de actividades que el estudiante hará al terminar la clase; práctica que sitúa al alumno fuera del horario restringido del salón y lo proyecta hacia un tiempo distinto, no sólo por una evasión personal, sino por la posibilidad de convenir con compañeros, muy probablemente

en igualdad de circunstancias, una posibilidad de encuentro (Medina, 2010).

Hemos referido el uso tradicional del celular, sin embargo hoy este dispositivo es multifuncional, es decir, se desdobra en una serie amplia de posibilidades comunicativas, pudiendo servir para navegar en internet, escuchar música, hablar por teléfono, ver televisión, “chatear” en Facebook, “twitear” o fotografiar. Muchos alumnos refieren que utilizan su celular para tomar fotografías de las anotaciones que hace el profesor en el pizarrón durante la clase, ahorrándose de esa manera la tarea de escribir. Esto refuerza lo comentado sobre el carácter de los apuntes de un buen número de estudiantes.

El empleo de las nuevas tecnologías en la formación del estudiante universitario debe analizarse a fondo por todos los cambios que ha provocado. No es descabellado hablar de una desterritorialización del espacio físico del salón de clases, debido a que los estudiantes formados en un contexto de amplio acceso a las nuevas tecnologías comunicativas viven de cierta manera en lo que Héctor Gómez Vargas denomina “el tiempo play”:

El tiempo play no necesariamente se vive en un presente continuo, que se extiende y diluye sino que se disuelve y reformatea una y otra vez mediante un sujeto modal que puede explorar lo explorable, lo que queda por explorar no solamente al mundo, lo social y lo humano, sino lo real. Una pauta para ingresar a estos modos de habitar lo real puede ser con la alteración del modelo del lector que entra en otra pauta de transformación ante la integración, síntesis y expansión de estéticas, narrativas y lenguajes ante la convergencia de medios.

Hábitat universitario

El desarrollo del hombre no se da en un espacio abstracto y universal, sino en un contexto que le

da características específicas de las que depende decisivamente su realización. La universidad se constituye como un lugar privilegiado de este desarrollo, y como tal necesita estructurar las relaciones sociales que en ella coexisten en distintas condiciones, de modo que todos tengan la posibilidad real de desarrollarse según la pretensión de su proyecto educativo.

Ser universitario es un proceso intenso de aprendizajes múltiples y vivencias compartidas que conlleva una apertura constante hacia los horizontes del conocimiento y la sensibilidad. Para vivir la universidad es preciso habitarla, apropiarse de ella, caminar a través de todas las rutas formativas que propone. Los espacios que habitamos hay que construirlos, o mejor dicho, resignificarlos. ¿Cómo habita el estudiante a la Ibero?

Observamos que hay una relación directa entre la temporalidad del joven y su manera de apropiación del hábitat. Un malestar manifestado por los estudiantes es que cuando intentan inscribirse en actividades extracurriculares, los horarios de clases generalmente se traslapan con los de talleres, deportes, etc. Aunado a esto, las condiciones para la participación se ven subordinadas a los criterios académicos rígidos que tienen que ver con la puntualidad, la asistencia, los plazos de entrega y la posibilidad de negociar corresponsablemente. Esta situación da pie a que los propios alumnos cuestionen la consistencia institucional con respecto a la educación integral que se promueve.

Por otra parte, solicitamos a los estudiantes ponderar los siguientes aspectos: el aprendizaje, las relaciones, los amigos y el ambiente; hay consenso en que el ambiente lo engloba todo y por esto es lo más significativo. No obstante, desde su percepción, la Ibero presenta varias limitantes. Los espacios físicos no invitan a quedarse ni a encontrarse con otros; las actividades deportivas no tienen

el suficiente apoyo institucional y las instalaciones en las que se practica son inadecuadas; los horarios de servicios no son los mejores; por citar un ejemplo, la biblioteca no puede ocuparse más allá de las 21:00 horas. Al concluir una jornada de clases automáticamente se abandona el campus, incluso cuando existen horas libres, los jóvenes prefieren salir de la universidad y uno de sus principales argumentos “es que no hay espacios para reunirse”.

A pesar de lo mencionado, existen estudiantes que conforman sus propios *hábitat* dentro de la universidad; experiencias de apropiación poco identificadas y, por consiguiente, valoradas desde la institución. En las aulas su participación genera procesos formales de enseñanza-aprendizaje; en los pasillos, jardines, canchas, los procesos formativos cobran otros matices. ¿De qué manera los estudiantes van dibujando el rostro de nuestra universidad?, ¿qué colores usan, de qué sonidos se hacen acompañar?

La composición plural de los alumnos en la Ibero permite encontrar diversas formas de expresar lo anterior; los grupos eligen su tiempo y su lugar; así, las y los roqueros, deportistas, teatreros, fotógrafos, políticos, alternativos, etc., se juntan, se apropian de un espacio (algunas veces de muchos) y le dan un sello propio. En este sentido, el contexto universitario, como ya se mencionó, debe generar espacios comunes, resignificando el espacio de encuentro de la universidad. ¿Cómo? Reconociendo los espacios gremiales para potenciarlos educativamente, propiciando que sin perder su cualidad de espacio distinto esté presente en la vida de la universidad en su conjunto. En otras palabras, vale la pena hacer visibles los espacios identitarios de los grupos estudiantiles que a su vez los ubican en una dimensión de identidad general.

La construcción identitaria de una universidad jesuita está centrada en el reconocimiento de la diversidad que la conforma y la capacidad para establecer diálogos entre todos.

En la medida en que seamos capaces de ponernos en contacto más con otros respetando nuestras diferencias y similitudes, la conformación de un hábitat con carácter educativo tendrá más sentido. Proponemos sumar a la noción de hábitat el concepto del “tercer paisaje” del urbanista Gilles Clement. No se trata de promover en la universidad espacios identitarios cerrados, sino puntos de contacto, canales o vías de expresión y puesta en común; la suma de estos espacios (residuales) constituye por excelencia el territorio de los encuentros, sin perder lo que les da su sentido y especificidad. Pueden ser considerados como territorios de resistencia ante la uniformidad (Clement, 2010).

El hábitat universitario debe conformarse dejando de lado la actitud de competencia con el entorno social que por su naturaleza y capacidad de seducción hace difícil cualquier intento de comparación, por lo tanto, la lógica de la Ibero tendría que ubicarse en una significación distinta.

Cada grupo que participa, no hace otra cosa que vivir a su manera la universidad y tratar con esto de conformar identidad. El reto de la universidad es propiciar la manifestación de todos, promoviendo espacios de encuentro donde haya lugar para lo común y lo diverso.

COMENTARIOS FINALES

Uno de los méritos de este estudio mixto (cualitativo y cuantitativo) radica en la posibilidad de conocer con profundidad a grupos particulares en sus propios contextos. La contribución del presente capítulo es precisamente la del acercamiento a la diversidad de los alumnos en el

marco de la institución universitaria, que nos permitió analizar las prácticas, actitudes y comportamientos que asumen en torno a su proceso educativo, caracterizado, como se observa a lo largo de todo el capítulo, por la conflictividad, la inmediatez y la simulación.

La escuela, así como otras instituciones sociales, se rige por normas establecidas de socialización, las cuales se reproducen en torno a la disciplina, las formas de convivencia, la organización académica y administrativa, etc., que en el caso de los jóvenes universitarios se ven resignificadas de acuerdo con sus propias prácticas de convivencia y utilización del tiempo; un ejemplo claro es el uso de las nuevas tecnologías que los ha puesto en otra sintonía, de mayor aproximación con sus pares pero de distanciamiento con los profesores. A pesar de que las nuevas tecnologías se han incorporado al aprendizaje, su uso al parecer es todavía limitado y no se ha potencializado.

Si bien estas distancias –entendidas como diferencias generacionales– son inherentes a toda relación sujeto-institución, la universidad tiene entre sus retos la incorporación de mecanismos y estrategias que permitan mejores resultados en el proyecto educativo. Particularmente hay tres aspectos que consideramos requieren mayor atención.

La ausencia de canales de diálogo entre estudiantes e institución hace más grande la insatisfacción de los jóvenes hacia la universidad; es necesario plantear acciones en los que ellos puedan hablar, ser escuchados y proponer.

Transparencia: apelando a la responsabilidad de la universidad, y en relación con el punto anterior, valdría la pena que la Ibero manejara una política de transparencia sobre los resultados de las evaluaciones a profesores, porque esto redundará en mayor confianza para el conjunto de los actores involucrados: estudiantes y maestros principalmente.

Conocimiento del contexto: los estudiantes no quieren ser vistos como elementos mercantiles, desean ser actores de su propio proceso educativo que contribuya a construirles sentido para el presente, el futuro y el mundo en el cual están viviendo (Marín, 1997). ¿Qué tanto la universidad conoce a sus jóvenes y qué acciones toma para acercarse a ellos? Consideramos que es importante establecer programas permanentes encaminados a comprender el contexto de los jóvenes universitarios.

En el mundo actual, marcado por un gran desarrollo tecnológico que a su vez ha impactado la esfera de lo social, lo cultural, así como el campo de la producción y del trabajo, la universidad se presenta como un ente crucial para los jóvenes y debe dar respuestas concretas a su formación profesional.

III FORMACIÓN DE VALORES EN LA UNIVERSIDAD: ¿IMPRESCINDIBLE?

UNA INTERPRETACIÓN A PROPÓSITO
DE LAS MATERIAS DE REFLEXIÓN
UNIVERSITARIA DESDE LA VOZ
DE LOS ESTUDIANTES

Introducción

En todas las universidades confiadas a la Compañía de Jesús existe cierta cantidad de materias obligatorias para todo alumno, que sin importar la carrera profesional elegida, debe cursarlas y aprobarlas, ya que tienen valor curricular. Estas asignaturas son de índole humanista con temas variados: religioso, filosófico, sociológico, histórico, estético, etc. Tienen como objetivo proporcionar al universitario una visión diferente de la realidad, promoviendo conocimientos bien fundamentados sobre ella

junto con una reflexión crítica y profunda que lleve a un compromiso social.

Si bien estas asignaturas son parte central de la propuesta educativa ignaciana, la respuesta de los alumnos no siempre es de aceptación. Por lo regular es común oírlos quejarse de ellas. No todos le encuentran sentido a estas asignaturas ni las sienten parte de su formación profesional; piensan que son una carga académica y económica. Aunque también, y sobre todo al final de su formación académica, o incluso ya “laborando”, hay comentarios de ellos muy favorables sobre estas asignaturas; argumentan en varios espacios que una de las mejores clases que han tenido en toda su carrera ha sido de reflexión universitaria (o integración como antes se llamaba esta área). Hasta son capaces de recordar perfectamente el nombre del profesor o profesora que dijo, mostró o enseñó algo que los marcó para siempre.

Muchos miembros de la comunidad universitaria entran en esta dinámica compleja y opinan sobre el ARU, algunos a favor y otros en contra tomando posiciones frente a estas asignaturas. Muchos estarán en desacuerdo con ellas y otros las verán como centrales en la propuesta educativa de la universidad. Es claro que estas materias no son intrascendentes para la vida universitaria; de una o de otra manera, todos sus integrantes tienen una postura frente a ellas aunque no la expliciten.

Propósito

Pretendemos, en un contexto de muchas ideas encontradas y de pocas claridades, fomentar una discusión seria, académica, dialogante, sobre las asignaturas del ARU a partir de los resultados de la investigación “El sentido del proceso universitario en los estudiantes de la Ibero Puebla” y de otras fuentes de datos complementarias, que en conjunto brindan un buen espacio para oír la voz de los estudiantes

sobre el ARU. Intentamos construir una serie de hipótesis que traten de explicar el rechazo que los estudiantes sienten por ellas en el desarrollo de su carrera profesional, y a la vez comprender por qué se vuelven importantes al terminar sus estudios y cuando ya están insertados en el ámbito laboral.

Con esto no queremos dar conclusiones fijas y cerradas, sino puntos de inicio para seguir generando procesos participativos con los estudiantes, de modo que vayamos mejorando cada vez más esta área de reflexión.

Fuentes

Es necesario ubicar al lector que no existe dentro de esta investigación una pregunta explícita sobre las materias de reflexión universitaria, sin embargo, al analizar el tiempo áulico y las ideas de cómo debe ser la universidad, se puede inferir algunas conclusiones de manera muy clara para el ARU.

Hemos querido añadir otras fuentes de manera complementaria. Cuando hablamos de complementarias no queremos decir secundarias o subordinadas necesariamente, sino a que son fuentes valiosas, válidas y de primer orden que merecen una reflexión propia y más amplia, pero nos parece adecuado analizar con mayor detalle los resultados de esta investigación, ya sea para afirmarlos o cuestionarlos.

En el semestre de Primavera 2012 se realizaron dos *focus group* con estudiantes de la universidad, organizados por el propio ARU. En el primero se buscaba corroborar su percepción negativa y positiva del área de reflexión en el desarrollo de sus procesos académicos. En el segundo se partió de los resultados del primero y se pretendía avanzar preguntándoles a los estudiantes los porqués de estas percepciones negativas o positivas. Los resultados son muy interesantes.

Una segunda fuente es el seminario para profesores y profesoras del ARU, generado por el claustro de la misma área y coordinado por el grupo investigador. También se utilizan las evaluaciones propias que ha hecho el área a los alumnos y alumnas sobre el desempeño de los profesores y cómo ha sido la relación de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases. Y por último, este grupo investigador realizó un *focus group* para confrontar los resultados obtenidos y sus respectivas interpretaciones con otros alumnos, esto ya en el semestre Otoño 2012.

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Categorías de la investigación

El grupo investigador afirma que: “la investigación planteaba reconocer desde las voces mismas de los estudiantes su percepción en torno a la enseñanza recibida y su relación en general con la universidad por la que transitan.” Este es el centro de la perspectiva donde nació la investigación. No se intenta estudiar a los jóvenes universitarios como objeto, sino recuperar su voz, su experiencia, su opinión –es decir, considerarlos sujetos– en torno a la universidad y a sus procesos de enseñanza aprendizaje. El grupo menciona que toma “la noción de joven como sujeto dinámico que participa activamente en la construcción de sí mismo, alejándose de una conceptualización esencialista de los jóvenes que los entiende como una categoría social ya dada, cuyo referente principal es la edad y, en nuestro caso, su carácter estudiantil”.

Pensar en los jóvenes universitarios como sujetos, hace revisar su ser y quehacer no sólo en el ámbito específico de sus tareas (estudiante=estudiar), sino también de las múltiples interacciones y conexiones que tiene en la construcción de su hábitat, de su significa-

dos y horizontes de sentido y, sobre todo, cómo se va construyendo en relación y conflicto con otros sujetos de la universidad.

Lo anterior hace cambiar los enfoques y perspectivas habituales para comprender el mundo juvenil, o mejor dicho, los mundos juveniles que subsisten y se construyen en una misma realidad universitaria. Una de las categorías que se han utilizado para realizar estas nuevas comprensiones es la de “tiempo”; en concreto el áulico y el universitario.

El primero tiene que ver con su concepción de “qué es, cómo debe ser y cuánto tiempo debe durar una clase en el salón”. Es interesante que al emplear los “deben ser” se habla de una perspectiva deontológica que nos lleva inmediatamente a lo que la investigación descubrirá y llamará “sentidos fijos”. El segundo, el tiempo universitario que posteriormente llamamos “hábitat universitario”, es la construcción del joven universitario sobre cuánto tiempo hay que estar en la universidad, haciendo qué, con quiénes y para qué.

El conflicto nace cuando los sentidos fijos que la sociedad (cultura dominante) impone a los jóvenes universitarios no corresponden a sus necesidades más vitales, ni resuelven sus problemas más cercanos. De esta manera los estudiantes universitarios entran en un choque, a veces brutal, con sus propios padres y con algunos profesores que mantienen estos sentidos fijos sin diálogo ni solución alguna para ellos. “La escuela es para estudiar”; “cállense para que aprendan”; “siempre ha sido así”; “hay que mantener la tradición de arquitectos en la familia”; “lo que le falta a los jóvenes son valores”; “si no estudias no encuentras trabajo”; “primero terminas la carrera y después haz lo que quieras”; éstas son algunas de las frases más visibles del sentido fijo dominante en la universidad.

Sin estar del todo equivocados estos sentidos fijos (para los padres y profesores son sus

horizontes de sentidos ya construidos) no dan cuenta de las nuevas realidades sociales, políticas, culturales, religiosas y económicas con las cuales los jóvenes universitarios se enfrentan, de ahí que ellos y ellas vayan construyendo nuevos sentidos: sus sentidos emergentes. Por ejemplo en un *focus group* –decía un estudiante–, si bien terminar la universidad no aseguraba obtener un buen trabajo, sí ayudaba a no empezar de cero en alguna empresa al buscar trabajo. Otro ejemplo dice que si bien es cierto que a la universidad “se viene a estudiar”, también se viene a relacionarse con otros, a establecer nuevas relaciones que se volverán posibles alianzas, y transformar a los amigos en socios. Ellos saben que deben “tomar clase”, pero lo que no entienden es por qué deben durar dos horas, si a veces el contenido que dan los profesores lo pueden “googlear” y obtener en diez minutos.

Si los sentidos fijos “son aquellos que se elaboran cuando el joven asume como propio el discurso social de las instituciones que lo miran como un sujeto en tránsito valioso, no por lo que es sino por lo que será”, como dice Reguillo (2000), entonces podemos entender que la construcción del ámbito universitario sufre de una ambigüedad riesgosa, ya que todo está dispuesto, organizado y planeado para un futuro profesionalista, no para el universitario real y presente. Ser estudiante se vuelve entonces una categoría líquida que manifiesta *transición*, un nombre “mientras termina su proceso”, un “mientras tanto”, un “limbo” esperando un cielo definitivo que sólo lo dará la obtención del título.¹

De ahí la importancia de conocer y dialogar los sentidos emergentes de los mundos universitarios juveniles. Esta emergencia la construyen desde su cotidianidad de manera no oficial, no autorizada, sin permiso. Emergen para poder respirar en espacios construidos “para” ellos, pero no “desde” ellos. Ciertamente algunos sentidos emergentes entran en un conflicto directo con los profesores y autoridades, no con todo se estará de acuerdo, pero sí deben considerar la mayoría de los factores si queremos construir, parafraseando a los zapatistas, “una universidad donde quepan muchas universidades”.

Claves de acceso

Para comprender este maravilloso, pero también complejo mundo juvenil universitario, era necesario construir algunas categorías conceptuales que permitieran adentrarse en él y empezar a descifrarlo. El grupo investigador determinó que hay tres categorías fundamentales que son: inmediatez, conflicto y simulación. Con estas categorías se pudo develar parte de la vivencia de sentidos fijos universitarios y descubrir los sentidos emergentes de los jóvenes.

Sabiendo que hay bibliografía extensa en torno a estos conceptos y que existe dentro de este volumen un artículo específico que detalla y explica estas claves, las comentaremos brevemente para dar continuidad a la argumentación.

La clave de la inmediatez –rapidez para otros autores– es una clave básica no sólo para comprender la realidad universitaria sino para

¹ En los conventos o instituciones religiosas existen estas denominaciones “de transición”. La persona no es, se convierte en “postulante”: cuando postula su deseo de entrar a la orden o congregación, pasará a ser ‘novicia’ (nueva), juniora (hija de una espiritualidad) y así hasta que hagan ‘votos’ que serán perpetuos, para toda la vida, es hasta este momento cuando ya ‘son’ religiosas. Antes de los cuatro u ochos años (dependiendo de la

orden o congregación) son sólo un “momento para” y por tanto son tratadas como “menores” (y más cuando hay una “superiora”). En aprendizaje no tienen voz ni voto hasta que “sean”; en ese estado de pequeñez las actitudes más premiadas son ser obedientes y agradecidas. Algún teólogo pensó que esta dinámica a nivel secular se da también en los procesos escolares.

comprender el mundo actual. La modernidad se construye desde la rapidez, desde la eficiencia del tiempo, con la mega utilización del reloj y de los tiempos medidos de Taylor. El alma de la modernidad es el segundo, esa unidad inventada para construir lo que los griegos llamaban “chronos” (la versión cuantitativa del transcurrir histórico) despreciando el “kairós”, es decir, el tiempo de gozo, de gracia, de dignidad, de vida plena (donde la vida se detiene y no corre el tiempo). La modernidad real –industrial antes, ahora financiera– no pondera la plenitud humana sino la correcta y eficiente utilización del tiempo. *Time is Money*.

De ahí que todo deseo deba ser satisfecho (consumo) y todo acto humano se vuelva *fast* (consumo rápido): la comida, las relaciones humanas, las clases, etc. Y como “es” rápido entonces debe ser intenso, divertido y fácil. Si todo dura poco, porque es rápido, entonces debe ser una experiencia que valga la pena aunque dure un “instante”, valdrá la pena “sólo una vez”, aunque se borre de la memoria un segundo después. De igual modo podemos hablar de lo divertido, de lo gozoso, de lo placentero. Conceptos modernos que describen que la vida debe ser divertida de acuerdo al canon consumista dominante; si no es así entonces todo se vuelve gris, aburrido, sin sentido. De ahí que se diga que las clases deban ser “divertidas”, categoría poco analítica para describir una clase, aunque sí se vuelve una clave de acceso para comprender los mundos juveniles universitarios.

La rapidez necesita, diría Ellul, de la “técnica” necesaria para lograrse; es decir, sin la posibilidad técnica –hoy tecnológica– “algo” puede volverse lento o rápido, de ahí que en la experiencia de los mundos digitales actuales la “rapidez” de acceso se ha vuelto un sinónimo de “facilidad”. Entre mayor velocidad de acceso más fácil es la comunicación, esto

repite una y otra vez cualquier publicidad de celulares. De modo que, antropológicamente, la facilidad es un concepto clave para el vivir moderno. Parece que da pereza lo “difícil”, “lo complicado” no gusta y el esfuerzo no se tolera; todo por tanto tiene que ser fácil, “de hacer amable”, “bonito”, diría alguien. Con esta breve antropología podemos decir que es la modernidad consumista reinante la que ha propuesto un modelo de vivir, una forma de construirse como persona donde lo rápido, lo intenso, lo fácil y lo intenso son las claves con las cuales uno aprende a sociabilizarse en cualquier ciudad del mundo occidental, y más cuando se nace y vive en familias con condiciones económicas para adoptar este modelo de vida.

Concluimos esta parte diciendo que estas categorías generales condicionan –no determinan– cualquier espacio humano actual y es obvio decir que se desarrollan en nuestras universidades. De ahí que la inmediatez resulta clave para comprender “las prisas” de los alumnos porque se acabe una clase, y más si es una clase catalogada por ellos como no importante. Aquí, en este momento, iniciará el conflicto con los otros sentidos fijos propuestos por el profesor e institución, donde muchas veces la simulación y los “posibles acuerdos” entre los diversos sujetos serán algunas respuestas de los universitarios ante esta tensión –y a veces angustia– que viven semestre tras semestre.

ENTRANDO EN EL TEMA DEL ARU

Para empezar diremos que la investigación dejó claro que los alumnos de seis materias que inscriben, cuatro de ellas les resultan importantes, las dos restantes son de relleno, complementarias, no importantes, sólo para cubrir créditos. Es obvio inferir que dentro de estas dos últimas (las no importantes) se encuentran las materias de ARU y las optativas departamentales. Esto

se corroboró en distintos *focus group* con los alumnos. Resulta claro entender ahora el pensamiento de los estudiantes, que no se explican por qué deben esforzarse en materias de ARU que sienten no son de su carrera² (por tanto, que no son importantes para ellos); esfuerzo que implica leer “mucho” y leer textos que no entienden. Algunos alumnos comentan: “para qué hacer ensayos si soy ingeniero”. Conclusión contundente.

Esto implica que para los estudiantes, en un primer momento, las asignaturas de ARU no son desagradables por sus contenidos o metodologías, sino porque de antemano ya son consideradas como no importantes en su currículo (muchas veces hasta los coordinadores de carrera las anuncian como secundarias o no importantes). Ya en las clases se darán cuenta de qué trata la materia y cuáles son sus temas fundamentales. Para muchos será una sorpresa (agradable o desagradable), aunque parece ser que de acuerdo con los resultados que arrojan los *focus group*, existe un segundo mito sobre estas materias al decir y pensar que son materias “de valores”, que en el ARU enseñan “valores”, o sea, la ubican como una extensión, dentro de la universidad, de los sentidos fijos y moralistas de la cultura dominante que se les impone desde la familia y la religión.

Si toda la formación de un estudiante ha estado en colegios religiosos, entonces tendrá un

refuerzo negativo sobre cualquier tema religioso o de “valores”. Situación que uno comprende al conocer los contenidos y las formas en que fueron “inculcados” estos valores, o con qué “metodologías” fueron enseñadas estas clases de religión. Incluso algunos coordinadores y gente de la universidad sigue creyendo que las clases de religión o de valores de la universidad es el ARU. Entendemos ahora el rechazo que expresan en sus comentarios: “para qué gastar tanto dinero en seis materias de ARU si con una ya aprendimos lo que tenemos que aprender”, “si la clase es de valores para que hay que leer tanto”, o la siguiente joya: “una buena clase de ARU es para platicar, charlar con un cafecito y hablar de estas cosas tranquilos”.

Otro elemento importante que la investigación reveló fue que para muchos estudiantes la relación social entre ellos es fundamental para su desarrollo universitario. De ahí que vean positivo que en las materias de reflexión universitaria se interrelacionen con otros miembros de la comunidad que no conocen, es decir, con universitarios de otras carreras. Conocer gente nueva es importante, aunque no disfrutan ya tanto cuando tienen que trabajar en equipo, porque por lo regular el “otro” no piensa igual; pues “él es arquitecto” o “ella es psicóloga”. Es decir, para un ambiente social básico la diversidad es fundamental, pero para un trabajo colectivo es problemático ser diferentes. Por tanto, se termina con los amigos de siempre o los más cercanos en los grupos de trabajo. Conocer y relacionar es fundamental para estas nuevas generaciones, el esfuerzo colectivo es lo que no acaba de gustarles en estas materias.

Si para los estudiantes toda clase debe durar de 1 hora a 1 hora y media máximo, como muestra la investigación, estar en una clase de ARU se vuelve a veces insoportable para ellos y más cuando las metodologías empleadas y sus

² Es un error decir que no son de su carrera, ya que todas forman parte de su currículo escolar, pero al ser administradas por alguien que no es su coordinador/a de carrera, se piensa que son “externas, para no decir “extrañas” a su proceso profesional. Cuando se les explica la posibilidad de que no sólo son las materias “técnicas” las propias y específicas de su carrera, sino toda aquella que se cree necesaria para una formación integral académica, les cuesta trabajo aceptarlo, confirmando la idea de que si sólo se dieran las materias técnicas de su carreras tendrían mejor aprovechamiento, ya que serían más cortas, más rápidas, más pragmáticas y su carrera profesional sería más inmediata.

contenidos no logran despertar su interés. Entonces la clase se vuelve un espacio para hacer la tarea de otras materias, o para jugar en la computadora, chatear o mandar infinitos mensajes por su celular. Aquí es donde el área debe poner más cuidado, porque es cuando ya depende de ella el buen desarrollo de una clase. En los otros factores los elementos negativos provienen del estudiante (la clase de relleno y de valores), pero es aquí donde puede cambiar de opinión al tener una clase que sea diferente a lo que ha pensado. Podemos decir, de acuerdo a los *focus group*, que durante su desarrollo profesional tendrá materias que refuercen estas ideas negativas sobre el ARU y tendrá otras que le cambiarán muchísimo su manera de ver estas materias y hasta la realidad misma. En este sentido los alumnos dicen: “cuando una clase es interesante no usamos el celular o lo usamos muy poco”.

Podemos concluir que durante el transcurso de su carrera las materias de ARU son vistas como no importantes dentro de su formación profesional y además estas materias cargan una visión equivocada sobre sus contenidos y objetivos. De ahí que les resulte molesto (por tanto conflictivo) de antemano cursar tantas asignaturas de esta área, hablar de contenidos religiosos o moralistas, odiarán ciertas maneras pedagógicas donde se sienten tratados como niños (“haciendo manualidades de kínder”), el exceso de lecturas no comprensibles y la fuerte carga de trabajo (inmediatez), ya que todo esto no es “para su carrera”. Si los profesores/as crean un ambiente adecuado y sano (donde no se falte el respeto al escuchar al otro) y sean exigentes pero dialogantes y comprensibles con sus tiempos y necesidades, que las clases contengan experiencias y metodologías activas, participativas y los contenidos sean novedosos y atractivos, y sobre todo que respondan a sus necesidades vitales (afectividad, sexualidad, ambiente laboral, relaciones,

tecnología, trascendencia, etc.), los estudiantes tendrán pocos pretextos para decir que la clase no valió la pena; pero si no es así, harán negociaciones para sobrevivir y adaptarán los lenguajes que quiere el profesor para salvar la materia (simulación). Estas herramientas de sobrevivencia les ayudarán a continuar en su proceso educativo a pesar de estas materias. Cuando se logra lo contrario y los jóvenes no hicieron todo lo planeado, aceptarán las bajas calificaciones sabiendo que fueron ellos quienes no colaboraron para un buen resultado. Otros comprenderán que el esfuerzo valió la pena, ya que sienten que la materia ha sido útil para su vida y por tanto para su profesión, pero esto siempre pasa hasta el final del semestre o al final de su carrera.

Reforzamos lo escrito con sus propias palabras: “una materia de ARU se vuelve importante cuando el profesor sabe dialogar con nosotros, cuando es coherente con lo que pide y con lo que hace, cuando sabe su tema y está actualizado, cuando nos trata como universitarios, cuando explica bien los procedimientos y cuando logra captar nuestra atención, cuando las clases son ágiles, aun con conceptos difíciles, concretas no abstractas”, “es la mejor clase que he tomado de ARU y de mi carrera”.

ÚLTIMA HIPÓTESIS SOBRE EL ARU

Llama la atención la valoración positiva a algunas materias de esta área en alumnos que ya acabaron la carrera o incluso en egresados (exalumnos). En este espacio tomaremos más en cuenta a los primeros por el tipo de información que nos importa aportar. En dos *focus group* preguntamos si alguna asignatura cursada del ARU había sido importante para su formación académica y para su vida. La respuesta fue afirmativa en algunos casos.

Tomando en cuenta lo dicho, debemos manejar como una hipótesis digna de desarrollarse en otro momento, la posibilidad de que una asignatura de reflexión universitaria se siga viendo como un espacio donde se puede brindar (viejos y nuevos) sentidos fijos que aporten a los estudiantes: ideas, conceptos, rumbos, que les ayuden a pensar, estructurar y reordenar su vida en los nuevos momentos (lentos de incertidumbre) que están pasando; en sus diferentes ámbitos: familiar, relacional, educativo, laboral, etc. Eso que daba "flojera" al principio de su vida académica profesional (la materias de "valores") se vuelve, en muchos casos, un espacio donde puede (o no) saciarse el hambre de nuevos conceptos y experiencias que en su conjunto les permita construir sus "sentidos fijos", sus horizontes de sentido, sus cosmovisiones desde donde fincarán su desarrollo profesional y vital.

No encontrarán en otras asignaturas estas nuevas construcciones, estas nuevas posibilidades, estas nuevas esperanzas. Tendremos que ser sabios para poder transformar como Área de Reflexión Universitaria nuestra debilidad inicial en la ventaja comparativa y competitiva que buscan los estudiantes. Pero si no conocemos, valoramos y dialogamos los sentidos emergentes que ya están construyendo los jóvenes universitarios, será muy difícil que lo logremos. Ambos nos necesitamos.

IV

LA CONSTRUCCIÓN DEL DIÁLOGO

A lo largo de este trabajo hemos podido apreciar diferencias significativas entre la universidad y los universitarios que signan las maneras como se relacionan entre sí; ante tales posturas se hace necesario establecer diálogos que permitan expresar sus posturas a las partes involucradas. Pero una cosa es buscar un diálogo

y otra muy distinta tener la capacidad para entablarlo de manera adecuada.

Al respecto, Arjun Appadurai propone que nadie puede establecer un diálogo sin asumir serios riesgos. Si aceptamos que este autor tiene razón, cabe preguntarnos en qué consisten dichos riesgos y, en el caso del presente trabajo, de qué forma afectan la posibilidad de entablar un diálogo entre universitarios y universidad.

Establecemos diálogos con el propósito de intercambiar puntos de vista y, dado el caso, llegar a acuerdos; se trata en otras palabras de poner en común ideas para entendernos mejor. Sin embargo, cuando iniciamos, o pretendemos iniciar un diálogo, un primer riesgo que enfrentamos es que la otra parte no entienda lo que uno dice. Por lo general esta dificultad es la más atendida, razón por la cual hemos diseñado numerosas maneras de minimizarla: elegimos cuidadosamente nuestras palabras y acciones, prestamos especial atención al lenguaje, intentamos imaginar los presupuestos mentales de la otra parte, buscamos afanosamente hallar el mejor modo de trasponer las fronteras entre oyente y hablante.

En el marco de nuestro trabajo universitario, ponemos énfasis en la necesidad de escuchar a los estudiantes para encontrar, junto con ellos, ámbitos comunes de comunicación. Reconocer la voz estudiantil sin duda nos sitúa, como universidad, en una posición favorable para dialogar. El trabajo que presentamos, de hecho, parte de esta premisa.

No cabe duda que en la medida en que seamos capaces de minimizar el "ruido" en la comunicación entre universidad y universitario, nos acercamos a una comprensión mayor de las maneras como se relacionan. Pero este acercamiento no es suficiente para garantizar el desarrollo adecuado de un diálogo; aunque resulte paradójico, un segundo riesgo del

diálogo que nos sitúa en una línea distinta de análisis es, según Appadurai, que se nos entienda claramente.

La propuesta anterior no obstante parecer un contrasentido, un afán de complicarse el panorama, resulta fundamental. Hay un riesgo latente cuando uno quiere darse a entender, y es que la otra parte sea capaz de ver más allá de nuestras expresiones manifiestas y comprenda los motivos o intenciones que nosotros preferimos ocultar. Ante este escenario quedarían al descubierto nuestras convicciones más profundas e incluso nuestras dudas. Nadie que desee entablar un diálogo puede aceptar condiciones de tanta vulnerabilidad.

Para ser eficaz, dice Appadurai, el diálogo debe versar en cierta medida sobre un terreno común, un acuerdo selectivo y un consenso provisional; es así que cuando iniciamos un diálogo no debemos exigir demasiada comprensión o no ofrecer demasiado de nuestras convicciones profundas. No se sugiere engañar, sino tener prudencia.

Si bien podemos decir que un entendimiento total y preciso es prácticamente imposible debido a los múltiples factores culturales, de lenguaje, de historia, que entran en juego, algunas veces se buscan entendimientos a niveles de convicciones éticas, religiosas o políticas, lo que conlleva riesgos enormes; tal intención pasa por alto las diferencias básicas entre las partes, y el marco común de comunicación es establecido por una de ellas haciendo que la otra modifique su postura básica. Este marco común a manera de telón de fondo para el diálogo, tiene el riesgo de ignorar diferencias sustantivas entre las partes.

Es por eso que un diálogo implica siempre una decisión sobre el grado de negociación que debe darse sobre cuestiones fundamentales. No hay diálogo sin negociación, por tanto resulta inadecuado pretender que entre las partes

exista un consenso total en el cual se superen al cien por ciento las diferencias.

Finalmente, debe tomarse en cuenta también las diferencias internas. Todo individuo o institución tiene dudas internas, por tanto, no puede haber negociación con el otro sin una negociación paralela con uno mismo. Como puede suponerse, el escenario se torna más complejo porque requiere de un cálculo metódico a la hora de incorporar el debate interno en el diálogo con el otro. Si uno incorpora demasiado debate interno, dice Appadurai, su posición parece débil, ilegítima. Si incorpora poco parece autoritario, arrogante o sencillamente increíble. Por eso es fundamental reconocer que existen debates internos que tienen muy poca relación con negociaciones externas, por lo que no deben tomarse en consideración al momento del diálogo; en cambio hay otros que tienen vínculos genuinos con los diálogos externos, esos son los que hay que identificar y utilizar al construir un marco común de comunicación. Por tanto, debemos elegir nuestros debates internos adecuados para llevarlos a la mesa de nuestros diálogos externos.

Si consideramos las argumentaciones precedentes caemos en la cuenta de que, si bien el diálogo entre estudiantes y universidad es básico para promover procesos de educación más pertinentes y significativos, éste supone una cuidadosa elaboración de estrategias para entablarlo. Es muy importante descartar que asumir el diálogo como vía para fortalecer nuestra tarea educativa, obedece a una cuestión de mero voluntarismo. No es suficiente tener una buena disposición para dialogar, debemos establecer los criterios que servirán para llevarlo a cabo.

En este sentido, algo que nos ha interesado señalar a lo largo del trabajo, es la necesidad que tiene la universidad de hacer una revisión crítica de su postura y el papel que juega en este

contexto sociocultural signado por profundas transformaciones.

Muchas veces cuando se propone que la institución lleve a cabo un autoanálisis, se piensa que la idea es que cambie sin más en función de las demandas de los estudiantes, adecuándose de esa manera a los tiempos que corren. Sin embargo, como hemos intentado explicar, esta actitud no es de ningún modo la más adecuada. La identificación de las posturas básicas que dan sentido a su tarea, deben servir para construir el marco común de referencia, tanto para marcar los límites de lo que no es negociable, como para poner sobre la mesa lo que formará parte del diálogo y la negociación.

De la misma manera, los estudiantes deben situarse en el marco institucional a fin de reconocer el nivel de diálogo que desean entablar. Ellos tendrán que ubicar claramente el tipo de relación que tienen con la universidad, qué esperan de ella, cuáles son los compromisos asumidos, sus derechos y obligaciones. No están exentos tampoco de una introspección seria; necesitan tomar conciencia del papel que tiene la universidad en su vida y la relación que guarda con otros aspectos de la misma.

Por supuesto nos interesa minimizar las dificultades que tengamos para entendernos, por lo que será fundamental trabajar en el acercamiento mutuo (universitarios-universidad) a fin de desechar visiones prejuiciadas entre las partes, seleccionar lenguajes adecuados, referencias, sentidos. Saber escuchar al otro es el punto de partida porque además de asumir una actitud de interés genuino, reconocemos en nuestros interlocutores el derecho y la capacidad que tienen de decir lo que son, lo que piensan, lo que buscan.

Tenemos frente a nosotros la tarea impostergable de dialogar; trabajemos en esto por-

que, sin duda alguna, es en esta acción donde podemos fundamentar el futuro de nuestra misión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido*. México: Fondo de Cultura Económica
- (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Gedisa.
- (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Burke, Johnson and Anthony J. Onwuegbuzie (2004). "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come". *Educational Researcher*, 33, 7, pp. 14-26.
- Canclini, N. (2004). "Culturas juveniles en una época sin respuesta" *Revista Jóvenes*, año 8, núm. 20, México, IMJ, enero-junio, pp. 42-53.
- Carretero, E. "Posmodernidad y temporalidad social". En línea: <http://www.usc.es/cipoad/10.Carretero.pdf>
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*, volumen II. Barcelona: Tusquets.
- Coleman, James. (2008). "La sociedad adolescente". En *Teorías sobre la juventud*. Suarez S., Ma. Herlinda y Pérez Islas, Antonio (coords.), México: UNAM-Porrúa.
- Cuevas, M. (2006). *La juventud como categoría de análisis sociológico*. México: Cuadernos de Investigación UNAM.
- Encuesta Nacional de Juventud 2010 (ENJ 2010).
- Feixa, C. (2003). "Del reloj de arena al reloj digital", *Jóvenes*, año 7, núm. 19, julio-diciembre, IMJ, México.
- Garay, A. (2008). "Los jóvenes universitarios mexicanos ¿son todos iguales?", en *Jóvenes universitarios en América Latina hoy*, Suárez, H. y Pérez, J., México: UNAM.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México: Conaculta-ITESO.
- Gómez Vargas, Héctor. (2010). *Jóvenes en el mundo play. Identidades proyectables y realidades aumentadas*. México: Universidad Iberoamericana León.
- Korman, Hyman. (1986). *The Focus Group Signify*. New York: Dept. of Sociology, SUNY at Stony Brook.

- Maffesoli, M. (2004). "Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia". *Revista Jóvenes*, Año 8, núm. 20, México: IMJ, enero-junio.
- Marín, Francisco. (2006). "Humberto Maturana y el conflicto estudiantil". En *La Nación*, 9 de junio de 2006. Disponible en <http://blog.digitalfacory.cl/p=31>
- Martín-Barbero, J. (1996). "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, núm. 5, Santa Fe de Bogotá, Colombia: Fundación Universidad Central.
- Medina, Gabriel. (2010). "Tecnologías y subjetividades juveniles". En *Los jóvenes en México*, Reguillo, Rossana (coord.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. K., Kendall, P.L. (1946) "The focused Interview", *American Journal of Sociology* 51: 541-557. New York.
- Onwuegbuzie, A. J., and Daniel, L. G. (2003). "Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research." *Current Issues in Education* [On-line], 6(2). Disponible: <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number2/>
- Pérez, J. y Urteaga, M. (2004). *Historia de los jóvenes en México*. México: IMJ.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. México: Norma.
- (2010). "La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares". En *Los jóvenes en México*. Reguillo, Rossana (coord.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Soto Martínez, M. Adriana. (2003). "Características psicológicas y sociales del adulto joven". Documento PDF. México: UAM-Xochimilco.
- Suárez Zozaya, María Herlinda y Pérez Islas, José Antonio (2008). *Jóvenes universitarios en América Latina hoy*. México: Porrúa-UNAM.
- Urteaga, M. y Ortega, E. (2001). "Identidades en disputa: fresas, wannabes, pandros, alternos y nacos". *Tiempos de híbridos*. México: IMJ.
- (2011). *La construcción juvenil de la realidad, jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: UAM-Iztapalapa/Juan Pablos Editor.

ANEXO 1

LO QUE HAY DETRÁS DE LA ELECCIÓN
POR LA UNIVERSIDAD

Mercedes Núñez Cuétara
María Goretti Valdés García
Verónica Valdés García
Alfredo Martínez Robles

Resumen

Realizamos una investigación para conocer aquellas causas que nos llevan a entrar a la universidad. Partimos de ciertas inquietudes que teníamos sobre este tema y que con la recolección de información (a través de los grupos focales) pudimos notar al menos cuatro aspectos que influyen en nuestra opción para ser universitarios. Dichos aspectos son: presión social, facilidad, estatus y miedo. Los resultados sugieren que estos cuatro factores son importantes en la decisión de optar por la universidad.

Introducción

Con este trabajo pretendemos comunicar algunas ideas que surgieron de una experiencia académica, a partir de la cual descubrimos los factores que nos llevan a los jóvenes a escoger la universidad como una opción después de la preparatoria.

El trabajo lo dividimos en 3 partes:

1. Contexto, planteamiento de nuestro problema y la pregunta fundamental a partir de la cual iniciamos esta investigación.
2. Metodología.
3. Resultados a manera de comentarios finales.

Contexto y planteamiento del problema

Esta investigación surge a partir de una iniciativa por parte de algunos profesores³ de la Universidad Iberoamericana Puebla, motivados por un proyecto de investigación promovido en AUSJAL, a fin de conocer un poco sobre los jóvenes que asisten a las universidades jesuitas en América Latina.

Así, este grupo de profesores planteando como metodología la investigación participativa, nos convocó para que planteáramos aquellas inquietudes sobre las cuales nos cuestionamos en la vida estudiantil. De aquí el motivo de nuestra investigación, en la cual los actores somos nosotros y nuestros compañeros.

¿Quiénes somos?

Somos estudiantes de la Universidad Iberoamericana Puebla, conformada por una población heterogénea que está en una búsqueda constante, aunque tal vez no muy consciente, de lo que quiere ser y si va por el camino correcto. Pertenece a la clase media y media alta; por nuestro estatus social consideramos que nuestro rol principal como jóvenes es el de estudiantes.

Para nosotros la intención principal de venir a la universidad parece ser obtener un título que nos permita integrarnos a un sistema básicamente regido por lo económico, que es altamente competitivo. Lo anterior explica que venir a la universidad para ciertos grupos se convierte en una obligación, dejándonos la idea de que no tenemos otra opción, o al menos no una que esté bien vista y recompensada por el estrato social al que pertenecemos.

El joven de clase media que tiene la oportunidad de estudiar y no la “aprovecha” es visto como un inútil, cuyas aspiraciones son casi nulas y que no va a ser nadie en la vida. Parece ser que nos hacemos universitarios para no ser etiquetados por nuestros compañeros, familia y el resto de la sociedad.

Esta situación nos lleva a pensar que la universidad no es una de nuestras prioridades más altas, puesto que no es una opción que elegimos al 100%, sino que, como hemos mencionado, existe una presión social e inclusive histórica que nos orilla a entrar a ella muchas veces sin cuestionárnoslo.

Nuestras prioridades principales (si dejamos de lado el papel universitario) son las relaciones sociales,

³ Profesores participantes: Manuel Rodríguez Aguirre, Frank Loveland Smith, Adrián Velásquez Ramírez y Jorge Basaldúa Silva.

la diversión, el deporte, probar nuestros límites, buscar pareja y muchos otros intereses personales. La universidad nos da tiempo y espacio para cubrir dichos intereses y por eso puede ser una opción interesante. Los universitarios estamos protegidos y dentro de esta protección tenemos la oportunidad de divertirnos; la mayoría somos mantenidos por nuestros padres e inclusive tenemos la oportunidad de equivocarnos sin tener grandes consecuencias.

Adrián De Garay (2003) caracteriza muy bien algunas de las prácticas culturales de los jóvenes que asistimos a escuelas privadas. Las prácticas más comunes son: asistir al antro por las noches y en especial los fines de semana, ir al cine, conciertos y escuchar música.

Aunque se supone que ser estudiantes es el rol principal de los jóvenes de clase media, paradójicamente es a lo que ponemos menos interés. Esto lo podemos observar en el estudio de De Garay cuando señala que son muy pocos los jóvenes que dedican tiempo al trabajo escolar fuera del realizado en las aulas; el conocimiento pasa a segundo término y se vuelve algo que podemos negociar con nuestros profesores (*ibidem*).

Creemos que la apatía que solemos presentar en la parte académica universitaria es resultado de la falta de conciencia y la poca convicción que nos trajo a la universidad. Por lo tanto, nuestra incógnita principal es: ¿por qué entramos a la universidad?

Indagar sobre esta cuestión es importante porque es una manera de entender nuestros comportamientos y actitudes con respecto a lo académico, y una vez entendido podemos proponer alternativas para crear un ámbito universitario más gratificante para nosotros.

Otro de los motivos para investigar sobre este tema es lograr un autoconocimiento de nuestra situación, lo que nos permitiría tomar postura sobre la realidad y actuar en consecuencia. Hasta este momento sabemos que puede ser un proceso doloroso al vernos reflejados en lo que ahora cuestionamos, sin embargo, investigar sobre esto nos llena de vida y es uno de los caminos que nos lleva a entender nuestra realidad.

Metodología

Optamos por realizar una investigación participativa, la cual es un enfoque de la investigación social mediante la cual se busca la plena participación de la comunidad, en este caso como estudiantes en el análisis de su realidad, con el objeto de promover la participación en beneficio de los propios participantes. La actividad es, por lo tanto, educativa, de investigación y de acción.

La investigación participativa es en sí misma un método educacional y un poderoso instrumento de concientización, cuyo objetivo es conocer y analizar una realidad en sus tres momentos constitutivos: los procesos objetivos, la percepción de estos procesos en quienes participan en ellos y la experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas. De este enfoque de investigación se destaca lo siguiente:

— El problema a investigar es definido, analizado y resuelto por los propios afectados. Este hecho destaca y revela la capacidad de los grupos para desarrollar su propio conocimiento: su saber es el inicio para cualquier actividad que se desarrolla en su beneficio.

— El propósito u objetivo es alterar, transformar la realidad a favor de las personas involucradas. De ahí que se trate de un conocimiento transformador y no reproductor, un conocimiento emergente.

— Es un proceso permanente de investigación-acción. Se identifica también con un proceso de acción-reflexión-acción.

— Parte de una experiencia educativa que ayuda a determinar las necesidades de los grupos, de la comunidad, incrementando los niveles de conciencia de los mismos sobre su propia realidad.

Por lo tanto, al optar por la investigación participativa, como estudiantes nos preguntamos, nos informamos, investigamos, descubrimos y actuamos sobre nuestro ambiente universitario siendo al mismo tiempo investigador e investigado.

La herramienta que utilizamos para recabar la información fue la de grupos focales. Consideramos importante la elección de este instrumento, ya que nos permite discutir dentro un grupo algún tema a investigar. En nuestro caso queremos investigar: ¿Por qué entramos

a la universidad?, por lo que el grupo focal nos permite indagar sobre esta pregunta con los actores principales que somos los estudiantes universitarios.

Otro de los motivos principales de la elección de los grupos focales como herramienta de recolección, se debe a que estos grupos se prestan para la discusión y para el contraste de opiniones. Pensamos que esto ayuda a indagar más puesto que al tratar un tema en grupo permite que la gente conozca, identifique e inclusive acepte otros puntos de vista. Además podemos observar posturas con las que la mayoría de la gente concuerda, pero también observar las minorías o la parte opositora.

Se formaron cinco grupos focales, cuyos testimonios fueron videograbados y posteriormente revisados y transcritos. A continuación se presenta un cuadro con las características de edad, sexo y carrera de los grupos participantes.

Tabla 1: Recuento y características de los participantes

No. de grupo focal	Sexo	Semestre	Carrera
1	Hombre	7°	Ingeniería en Sistemas
	Hombre	7°	Ingeniería en Sistemas
	Mujer	7°	Educación
	Mujer	3°	Psicología
	Mujer	1°	Diseño Textil
2	Hombre	8°	Ingeniería en Sistemas
	Hombre	7°	Arquitectura
	Mujer	7°	Psicología
	Mujer	5°	Psicología
	Mujer.	5°	Psicología
3	Hombre	3°	Arquitectura
	Hombre	3°	Arquitectura
	Hombre	3°	Arquitectura
	Mujer	3°	Arquitectura
	Mujer	3°	Arquitectura
4	Hombre	11°	Derecho
	Hombre	9°	Relaciones Industriales
	Hombre	7°	Administración
	Hombre	9°	Mercadotecnia
	Mujer	8°	Derecho
5	Mujer	10°	Relaciones Industriales
	Hombre	7°	Ingeniería en sistemas
	Hombre	7°	Licenciatura en sistemas
	Mujer	6°	Administración de empresas
	Mujer	9°	Economía
	Mujer	7°	Nutrición

Para el análisis de la información que obtuvimos de los grupos, retomamos algunas frases que se repetían frecuentemente y también actitudes que generaban inquietud entre los estudiantes. Con estas frases creamos cuatro campos.

El primer campo lo denominamos “Presión”, que incluye presión ejercida por la familia, amigos y sociedad al demandarnos un título profesional. El segundo campo es el de “Estatus”, que se refiere a las alusiones que hacemos como estudiantes al hecho de que la universidad nos brinda una mejor posición dentro de la sociedad. “Facilidad” es el tercer campo y se refiere a que los estudiantes solemos escoger los caminos fáciles y consideramos que la universidad es uno de éstos. Y por último está el campo de “Miedo”, que surge a raíz de los comportamientos no verbales de los estudiantes que participamos en los grupos y que refleja, entre otras cosas, el miedo a la “no pertenencia”.

Resultados

A continuación se presentan aquellas frases que nos parecieron más significativas, ya que aparecen frecuentemente en las discusiones, agrupadas en sus respectivos campos.

Presión social (por amigos, familiares y exigencias de la sociedad)

“Creo que es algo que tus papás te meten la idea desde chico”

“Mi mamá no me dejaría no estudiar, me obligaría yo creo”

“Lo que aquí me detuvo fueron mis papás, me dijeron primero estudias luego trabajas”

“(Hablando de una amiga que no estudió)... Pero estuvo en su casa medio año sin hacer nada y la estuvimos presione y presione y presione y mínimo se metió a clases de computación e inglés 6 meses, después ya se metió a estudiar”

“O hay personas que entran a la universidad sólo para tener el título, por decir ya con este título me gano a mis papás, a mi familia y aunque no es la carrera que ellos quieren son profesionales para su familia aunque ellos no estén a gusto con la carrera que escogieron”

“Estoy aquí por el papel”

“(Hablando de lo económico)... Es fundamental ¿no? finalmente es para satisfacer tus necesidades no tanto lo económico, sino para ir obteniendo lo que necesitas para vivir”

“No podemos vivir de ayudar a los demás”

Estatus

“No sé si es presión o nada más como reconocimiento social al estudiar algo, se ve bien que estudies”

“Porque también estamos en una sociedad que demanda ese como reconocimiento que algo haga válido lo que tú eres, es decir ¿quién eres? Fulanita “x”. Ah. ¿Quién eres? Licenciada en educación. Ah, pásele”

“Yo no andaría con alguien que no estudie”

“Posición de privilegio (hablando de ser estudiante) es bueno para la sociedad”

“Pero sí hay una diferencia entre una persona que estudia en una universidad y una que no, culturalmente o en plática sí influye mucho”

Facilidad

“Es mucho más fácil entrar a la uni”

“En la uni me vengo a relajar del trabajo, ya no tengo tanta presión”

“Para mí era más pesado estar allá (trabajando) que estar aquí”

“Pues entrar a la uni es mucho más fácil, te mantienen tus papás y todo el dinero que te dan lo gastas en tus diversiones y en tus hobbies”

“Pues de alguna forma es irme por el camino más fácil”

Miedo (a no tener éxito, a no pertenecer, a ser “mediocres” (cómo los que no estudian))

“Pero ¿a qué se dedica? ¿Qué va a hacer de su vida?”

“Es que sí debes tener mucho valor para irte a una carrera que no esté reconocida por la sociedad como la música”

“Porque estás en cada segundo real (si se trabaja), ya no... ya nadie te va a proteger, o sea, tú vas con tus armas y órale a darle”

(Hablando de los que no estudian)... “Te ven raro, o sientes como que te ven raro”

“Imagínate como que estar en tu casa y tus papás y tus amigos platicando de la uni y cómo te sientes tú, cómo... pues como mantenido (risas de todos)

“Yo siento feo, tengo un hermano que no estudió, tiene 22 años y no hace nada... y el niño tiene todo y no hace nada (habando despectivamente y se ríen)

“Me dirían que soy un vago”

*Discusión**Presión*

Pensamos que hablar de presión es un tema fundamental para nuestra investigación, ya que por lo que pudimos observar en las conversaciones entre nosotros y los grupos focales, fue lo que más sobresalió.

Las personas estamos acostumbradas a seguir ciertos parámetros que la sociedad nos va inculcando.

El ser estudiante universitario es permanecer dentro de un grupo productivo de la sociedad en la que vivimos. Ésta no espera que no hagas nada de tu vida, tienes que tener metas, y para lograrlas debes entrar a una institución llamada universidad, la cual otorga un papelito que nos dará una identidad, porque de otra manera nuestra persona no basta.

El primer grupo que nos presiona a entrar a la universidad es nuestra familia. Es mal visto que un joven no estudie, por lo general el padre o la madre seguirá

insistiendo que es el mejor camino que puede recorrer, ya que le abrirá las puertas a un mundo mejor.

Al hablar de los amigos de las personas cercanas, con los que platicas en los bares, antros, fiestas, dicen que si no eres parte de la población que estudia, entonces no tendrás temas de qué hablar, no será un buen partido, o alguien con quien puedas profundizar algún tema, en fin, no tendrás cultura.

Ya para finalizar nos dimos cuenta que un factor importante es este título que se nos entrega para ir a tocar las puertas a las empresas, al lugar donde queremos ir a trabajar, y que al ver este título nos digan si nos aceptan o no, teniendo en cuenta que no sólo basta tener la licenciatura o la ingeniería, pero que sí es un medio para que las puertas no se nos cierren.

Estatus

Esta categoría sobresalió mucho después del análisis de los grupos focales. Nos percatamos que para muchos estudiantes al momento de reconocer que forman parte de una sociedad o de un modelo económico que promueve el valor productivo de los individuos que la conforman, buscan de alguna manera tener un estatus dentro de estos grupos. Algo que les dé reconocimiento, que les dé una posición dentro de él.

El hecho de ser estudiantes les provee una identidad y una posición dentro de la sociedad. Les permite decir “soy alguien” y me cotizo en tanto, porque soy estudiante y voy a ser licenciado “x” o ingeniero “y”. Esto lo podemos ver ejemplificado en la idea que tienen sobre cómo es que se integrarán al mundo laboral, es decir, al momento de buscar trabajo. Es ahí donde el hecho de haber sido estudiantes y haber obtenido un título les puede abrir las puertas o facilitarles su inserción al mundo laboral; buscando generalmente las posiciones mejor remuneradas dentro de él.

Esto también se ve reflejado en sus relaciones interpersonales, ya que piensan que ser estudiantes permite tener más valor que otras personas de la misma edad que no estudian. Asimismo argumentan que la diferencia se percibe en el nivel cultural de las personas, lo cual se ve reflejado en las pláticas y la convivencia.

Facilidad

Decidimos establecer esta categoría como una de las principales, puesto que notamos en la mayoría de los discursos se enfocaban, aunque sutilmente, a decir que la universidad parece ser un camino fácil; nos encontramos como universitarios en una especie de limbo entre la infancia, la adolescencia y ser adulto, puesto que tenemos un espacio para “experimentar”, “probar” y “divertirnos”, que además está patrocinado por nuestros padres.

Vemos “el mundo real” como un lugar de presión y la universidad como el camino en el cual podemos entrar fácilmente, que además es socialmente aprobado y apoyado. Es decir, nos queda claro que para sobrevivir después de la universidad lo tenemos que hacer solos, sin embargo, durante los estudios aceptamos y pedimos la ayuda de nuestros padres y demás personas que nos acompañan a través de este camino.

Es decir, ¿por qué esforzarnos por algo más si este camino ya está ahí puesto por todos?, no nos toca abrir brecha, nuestro trabajo es simplemente disfrutarlo y llevarlo a buen término.

Miedo

Esta categoría la creamos a partir de las actitudes verbales pero principalmente no verbales que teníamos hacia los compañeros y amigos de la misma edad y con la misma situación económica, pero que no estudian. Nuestra percepción iba desde un amplio rechazo con palabras despectivas, hasta burlas físicas reflejadas en cuchicheos y sarcasmos.

Nos llamó la atención este lenguaje no verbal (cuchicheo, risas, burlas despectivas), puesto que se hacía muy presente y evidente cuando tocábamos el tema de las personas que no estudian, mientras que esta manifestación gestual no era tan significativa o notoria en otras preguntas.

Como investigadores tenemos una gran ventaja, ya que también somos parte de la población investigada y esto nos permite dialogar e inclusive interpretar lo que está detrás de esas risas. Pues bien, creemos que lo que hay detrás de chistes y franco rechazo hacia las personas que no estudian, tradúzcase “que no hacen nada”, es un

miedo profundo a no pertenecer, a la soledad, a ser víctima de dichas burlas en lugar de victimario.

Sin embargo, conforme fuimos discutiendo las demás categorías llegamos a la conclusión de que probablemente el miedo no sólo está detrás de una “no pertenencia”, sino que también ronda por las otras categorías y probablemente gran parte de ese miedo sea lo que nos mantiene aquí, seguramente ese miedo hace que no sucumbamos a la presión (categoría 1), que busquemos el estatus (categoría 2) y nos orille a tomar el camino más fácil y seguro (categoría 3).

Comentarios finales

Si tratáramos de establecer un hilo conductor o un punto de origen para hablar de por qué entramos a la universidad, quizá terminaríamos hablando del miedo.

A lo largo de las conversaciones en los grupos focales y aun entre nosotros, este sentimiento que no aparecía explícitamente se hacía sentir en los diálogos.

¿Por qué entramos a la universidad? En la mayoría de los casos, por miedo a la “no pertenencia”, a lo difícil, a las consecuencias de ir en contra de la corriente, a ser ignorantes y al fracaso.

Esos miedos son lo que nos mantiene en la universidad, ya que nos hemos convencido de que estando dentro de ella podremos salvarnos de la catástrofe de salir al “mundo real”, y si no es así por lo menos podemos dormir y engañar un poco este sentimiento.

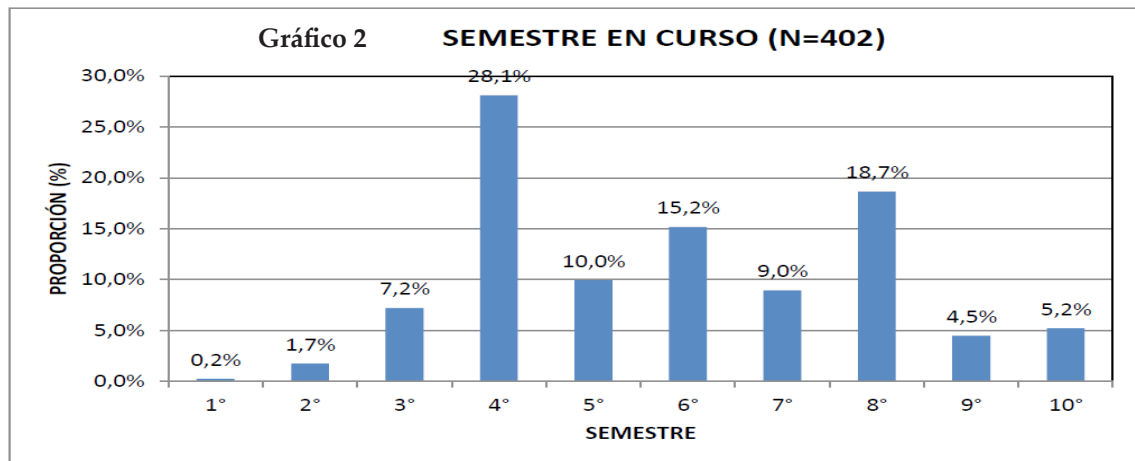
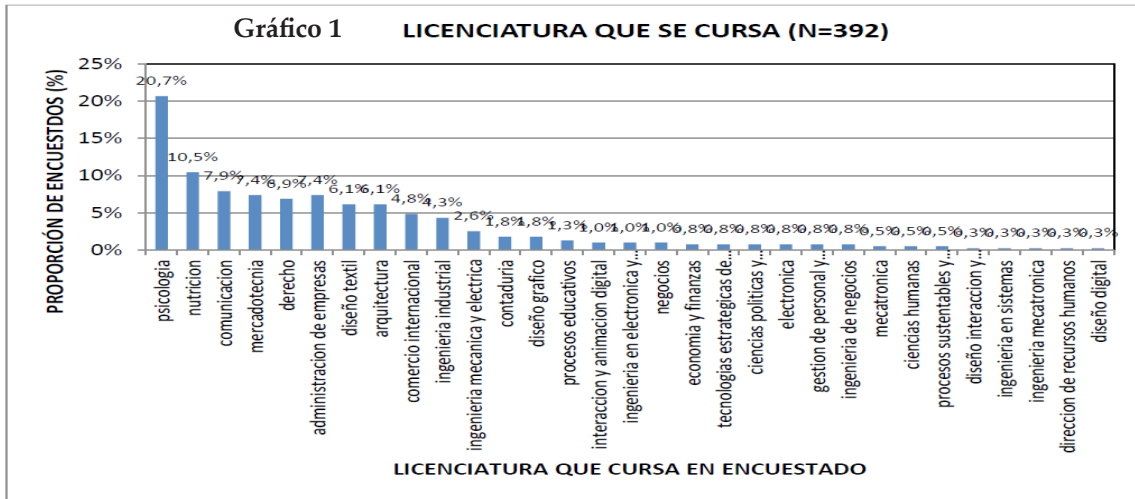
Entramos a la universidad porque la mayoría de nosotros aún contamos con el ala protectora de nuestros padres, porque aún se nos permite saltar en el colchón que nos proporcionan y porque sabemos que esta comodidad eventualmente llegará a su fin. Perseguimos un papel, convencidos de que aunque desempleados estaremos seguros.

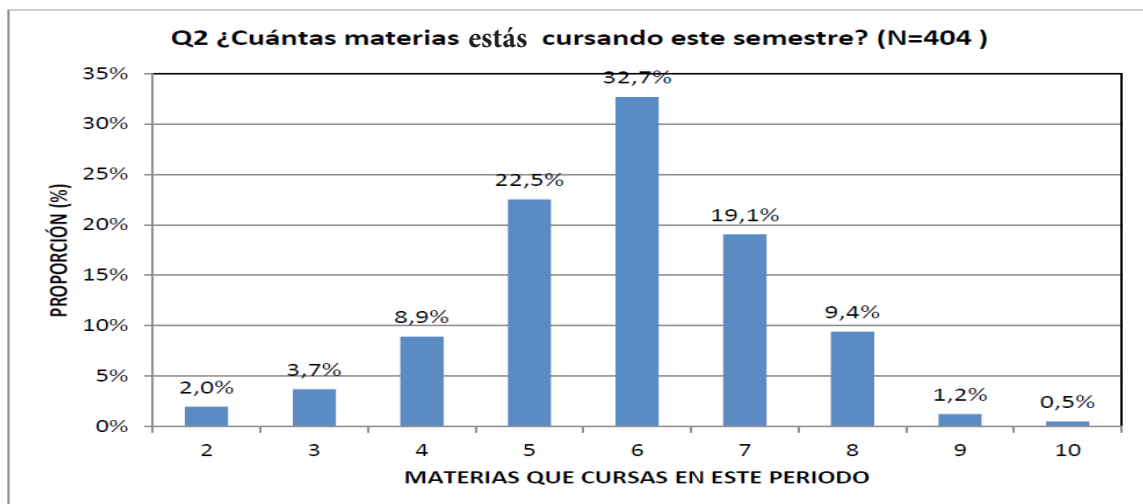
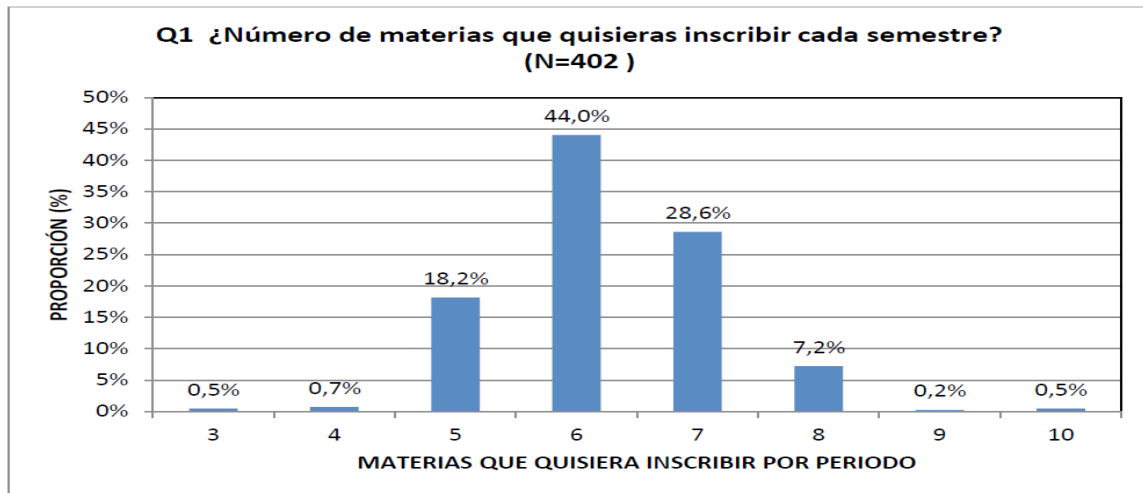
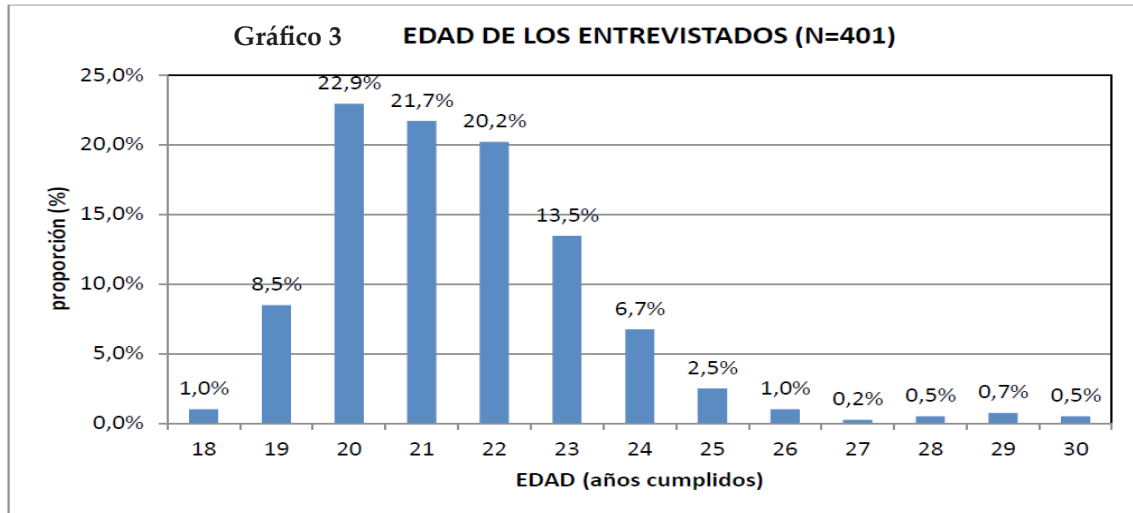
Además de la conclusión temática nos gustaría decir algo también sobre la experiencia que significó investigar. Realizar este trabajo nos ayudó a interesarnos e involucrarnos más con la comunidad, además de comprender mucho mejor nuestra situación. Nos dimos cuenta de muchas de las circunstancias que nos hicieron entrar a la universidad de las que no teníamos conciencia.

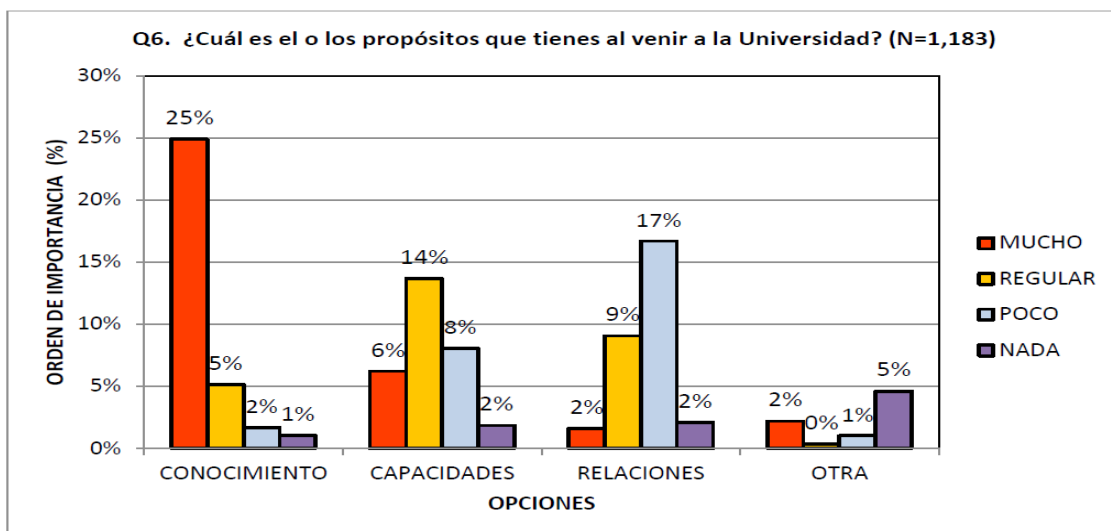
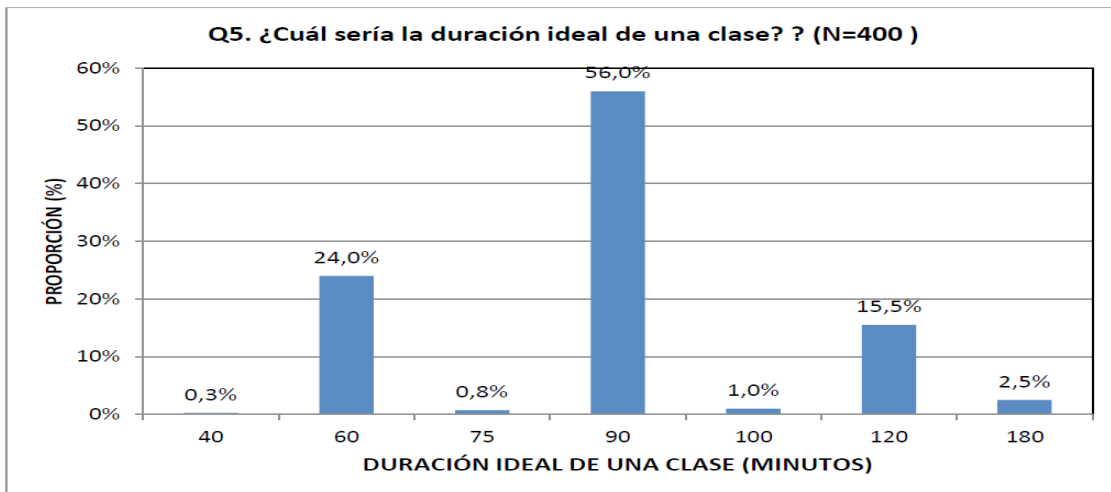
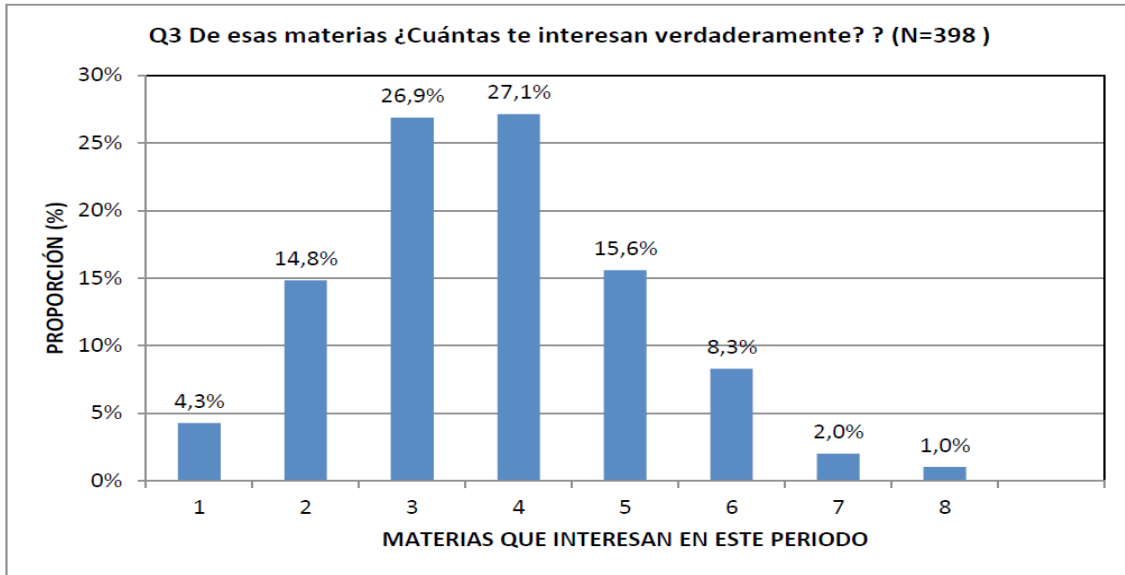
Nos parece importante que los estudiantes tengan acceso a este tipo de investigaciones y también que participen de ellas, ya que les puede servir para reflexionar y actuar en su medio. Esta es una investigación hecha por estudiantes para los estudiantes, lo cual nos parece que enriquece y le da valor y veracidad al trabajo realizado.

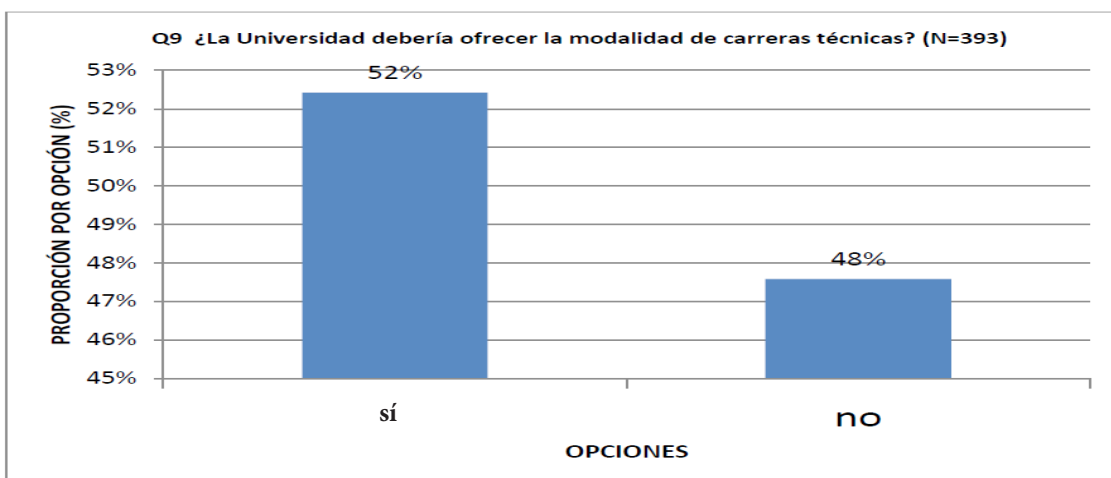
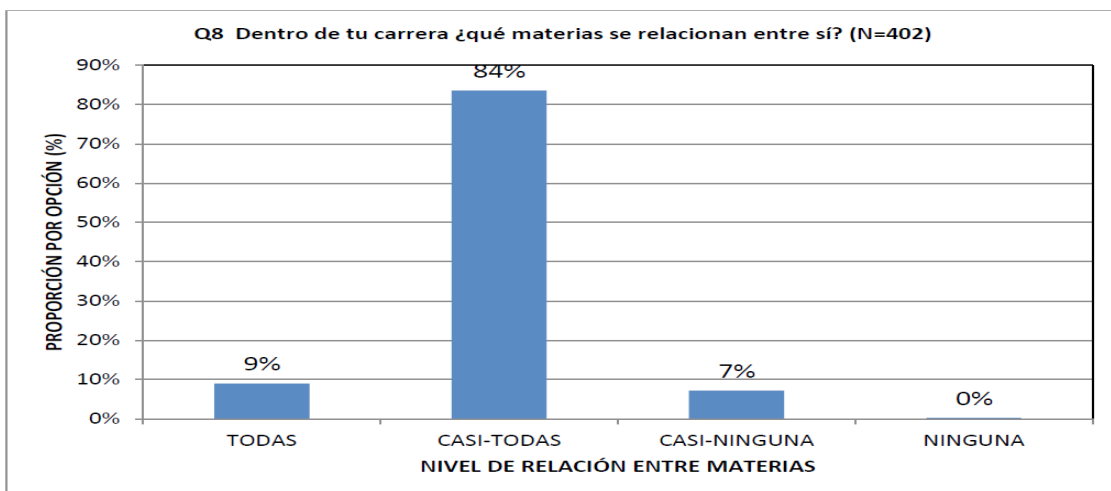
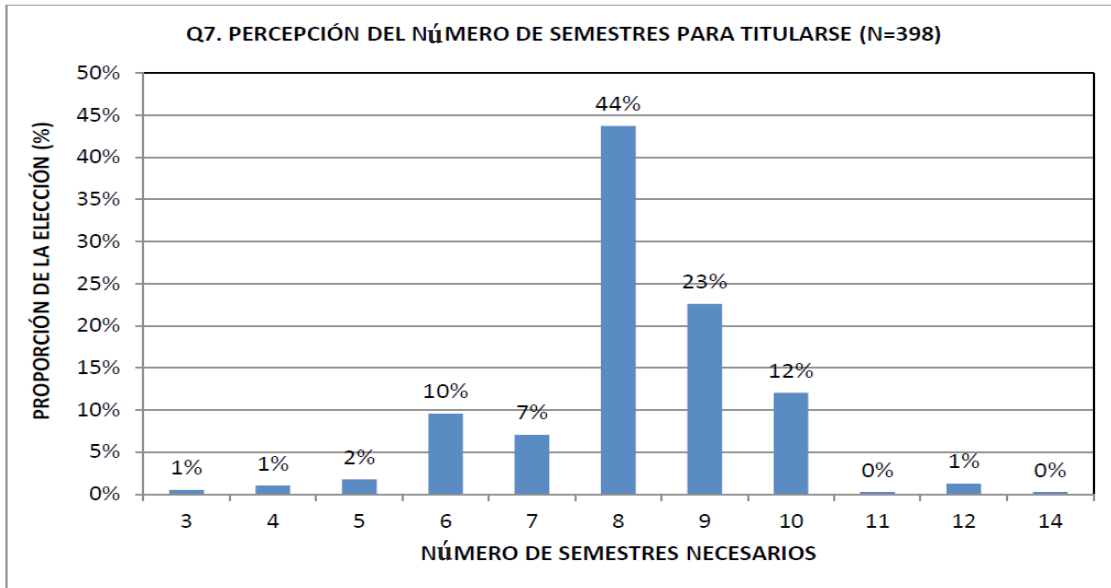
ANEXO 2

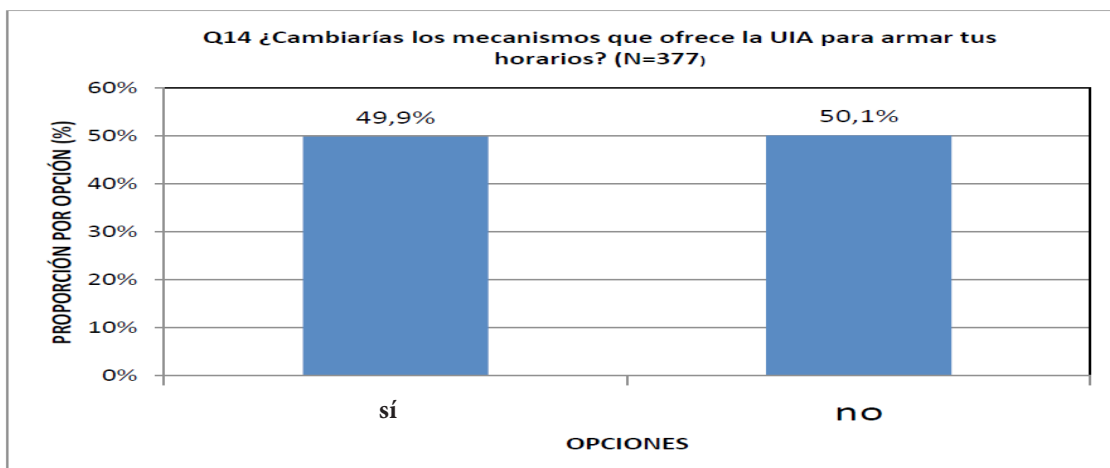
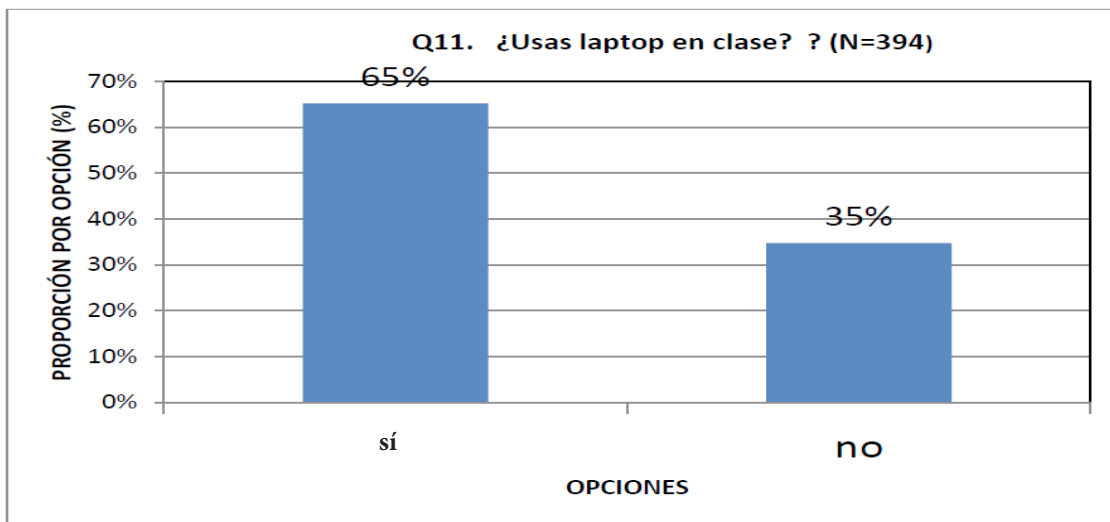
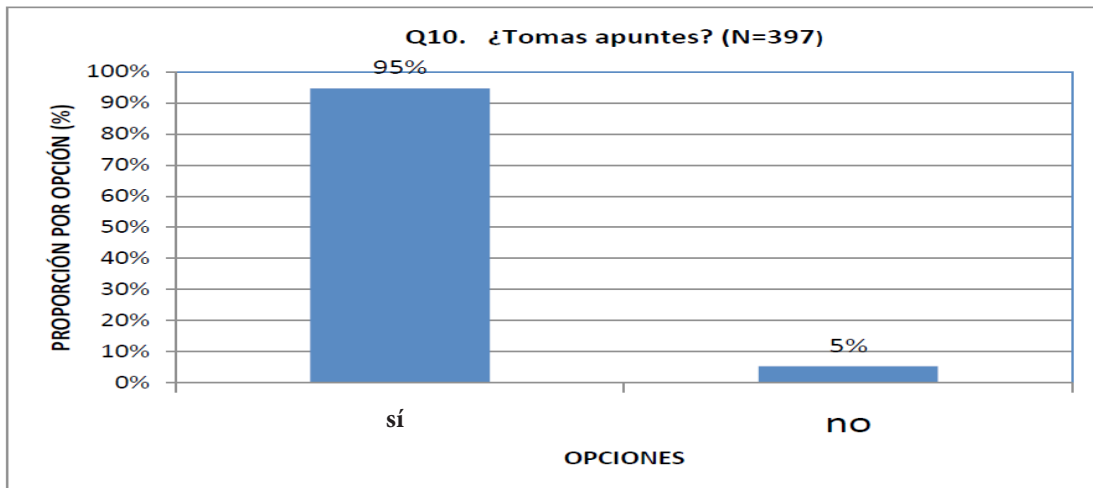
GRÁFICAS

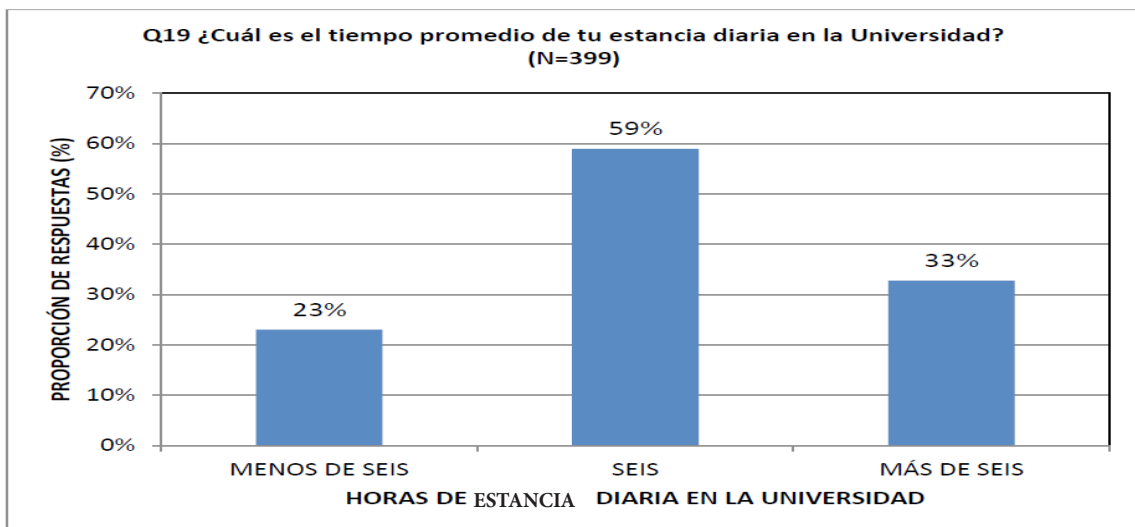
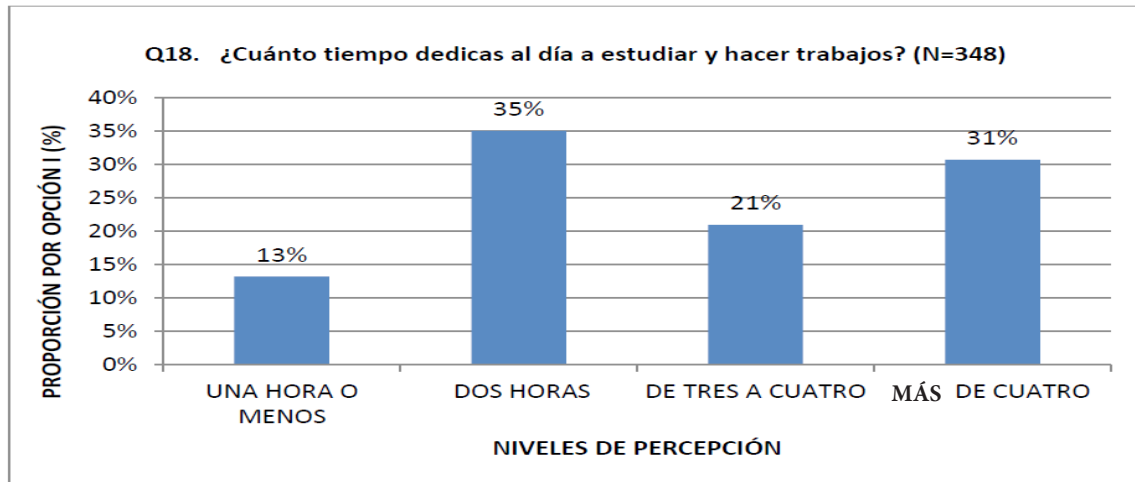
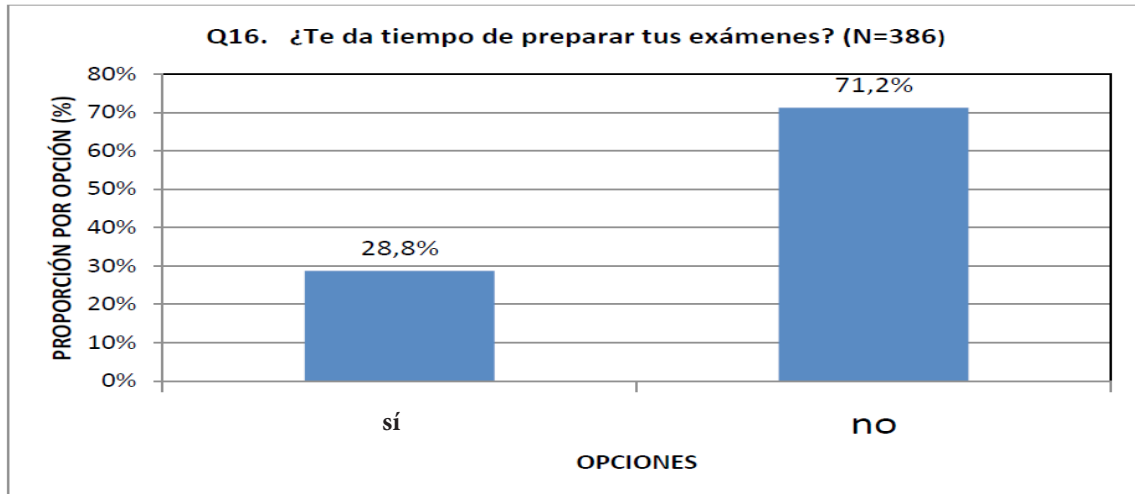


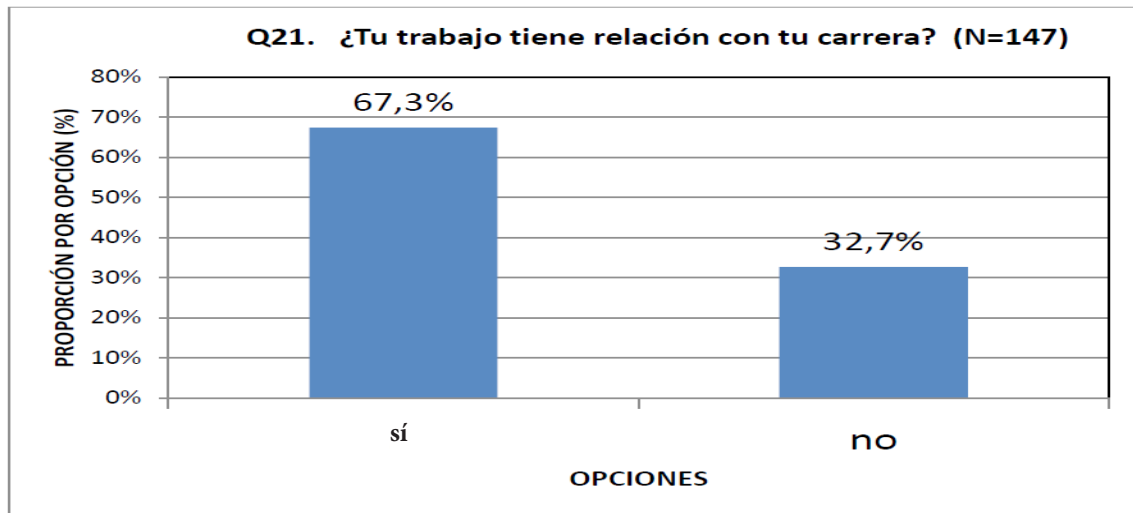
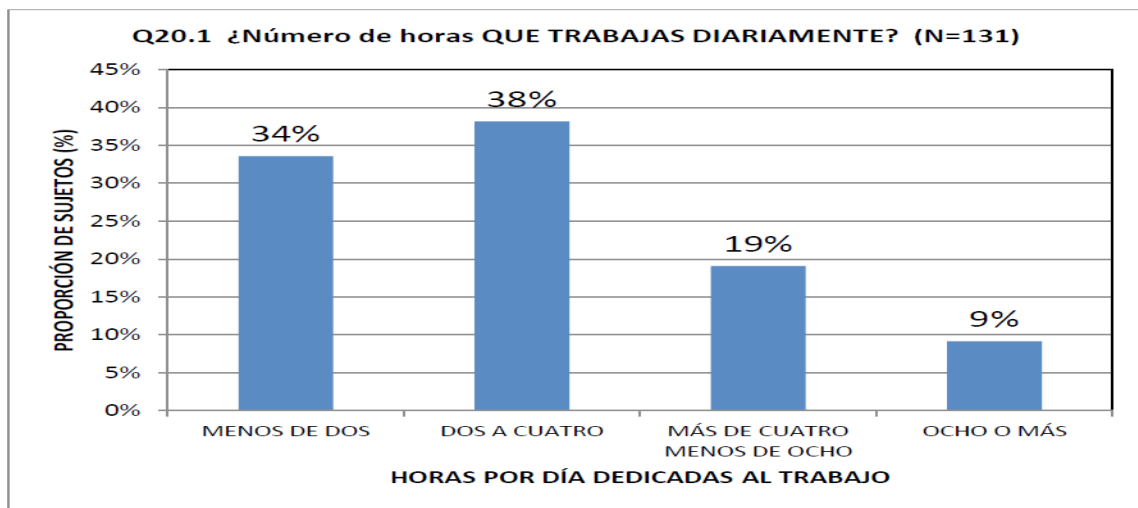
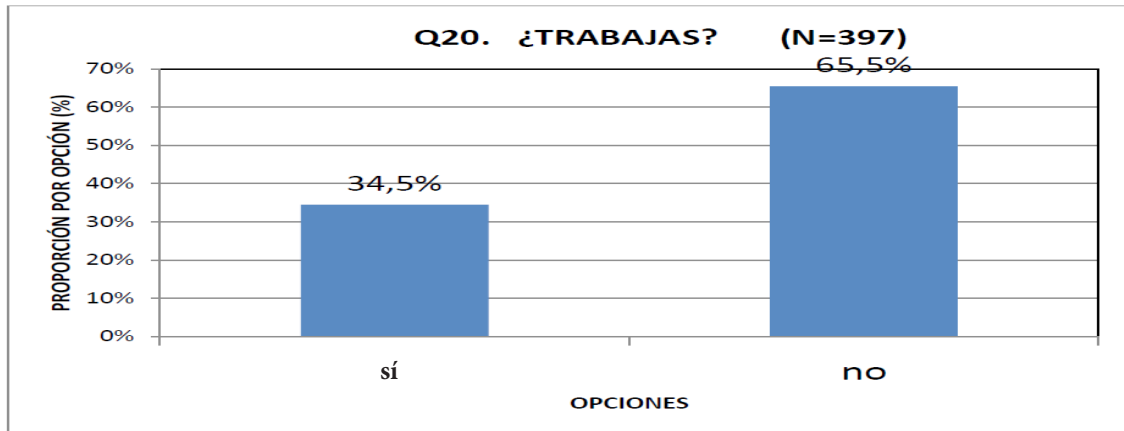


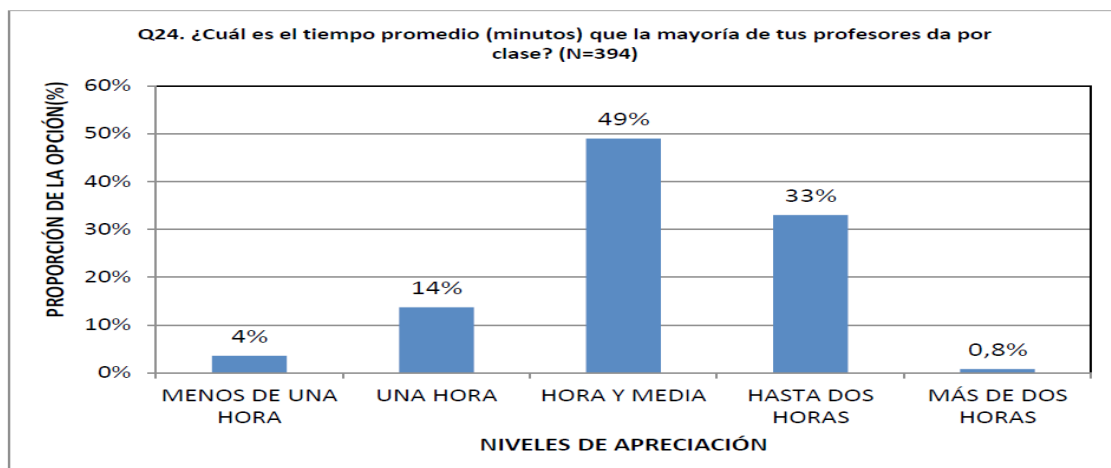
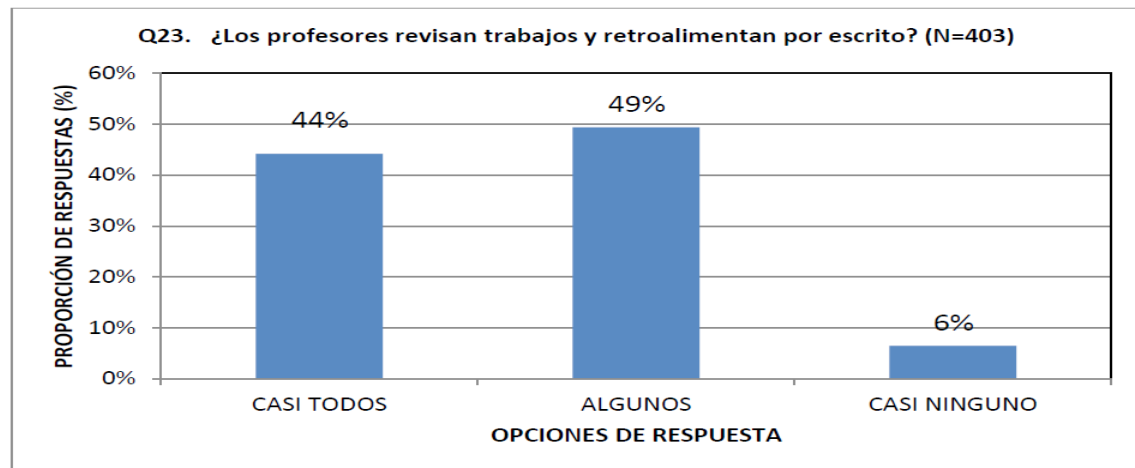
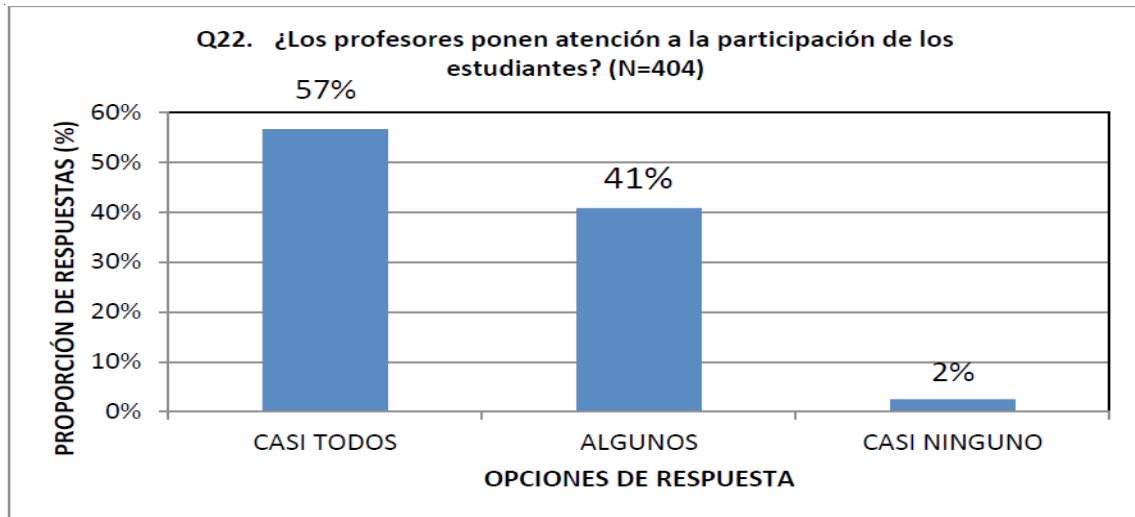


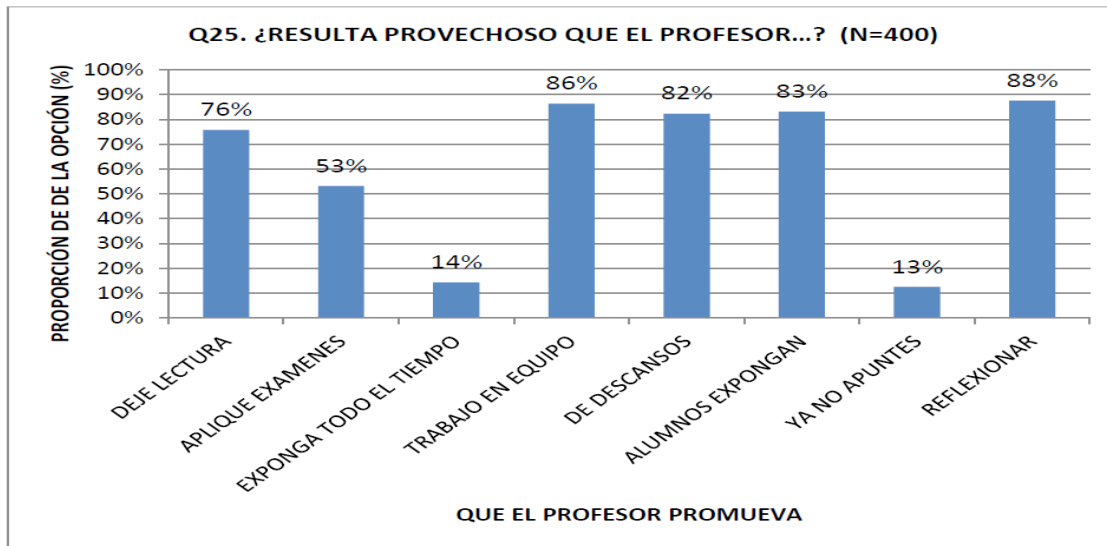




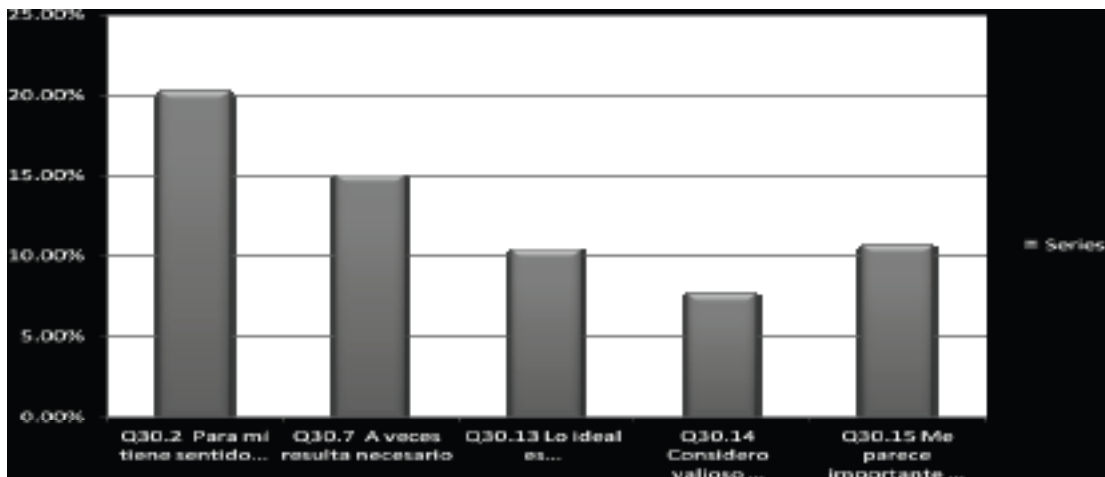




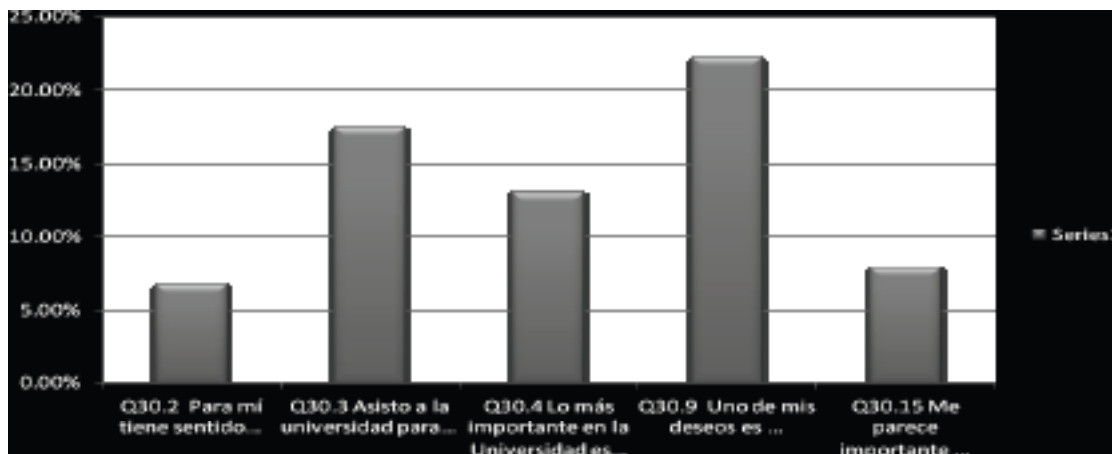




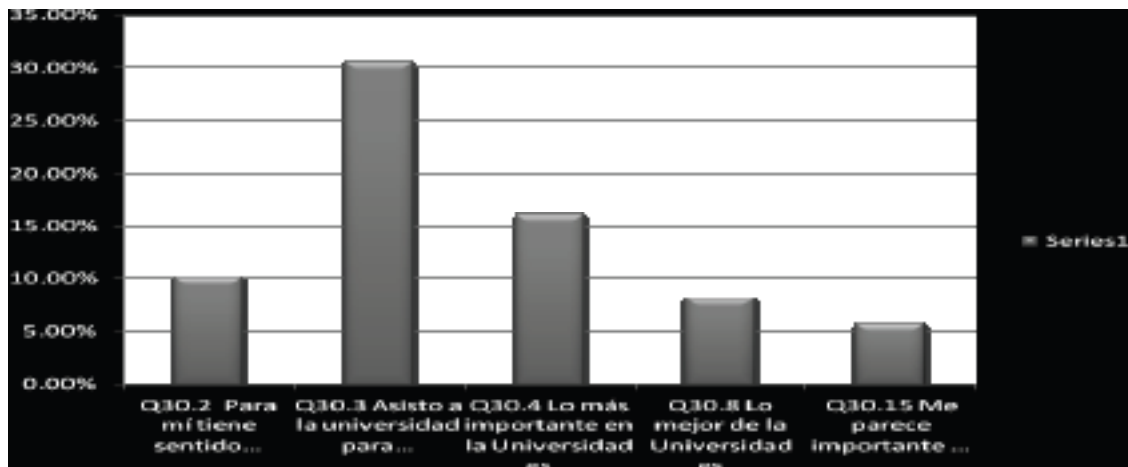
“Tomar notas en clase”



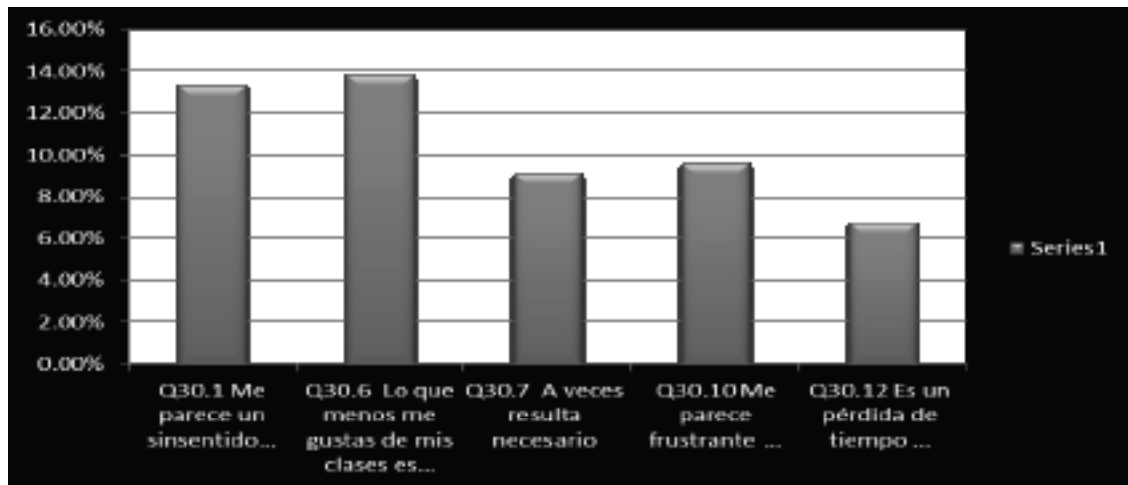
“Obtener un título”



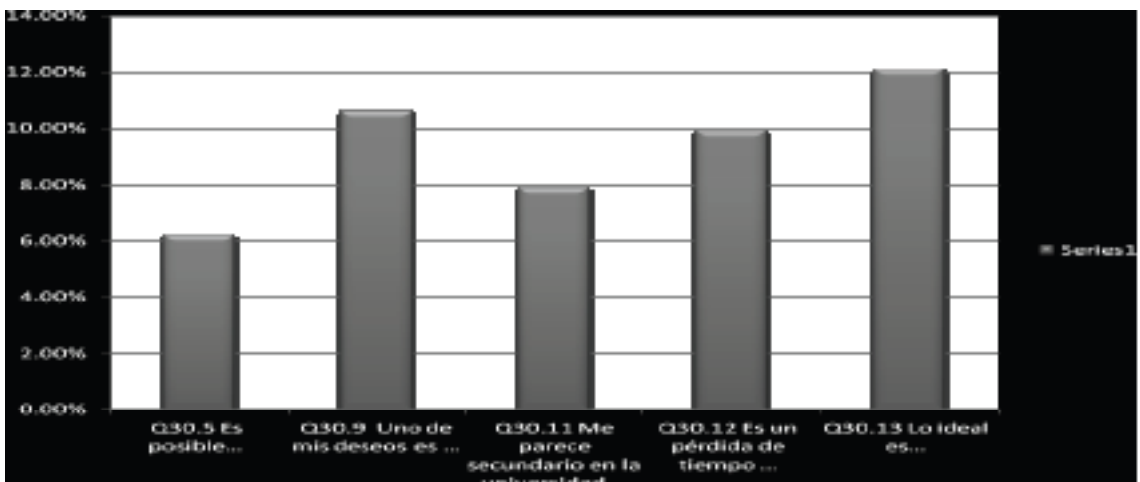
“Aprender cosas nuevas”



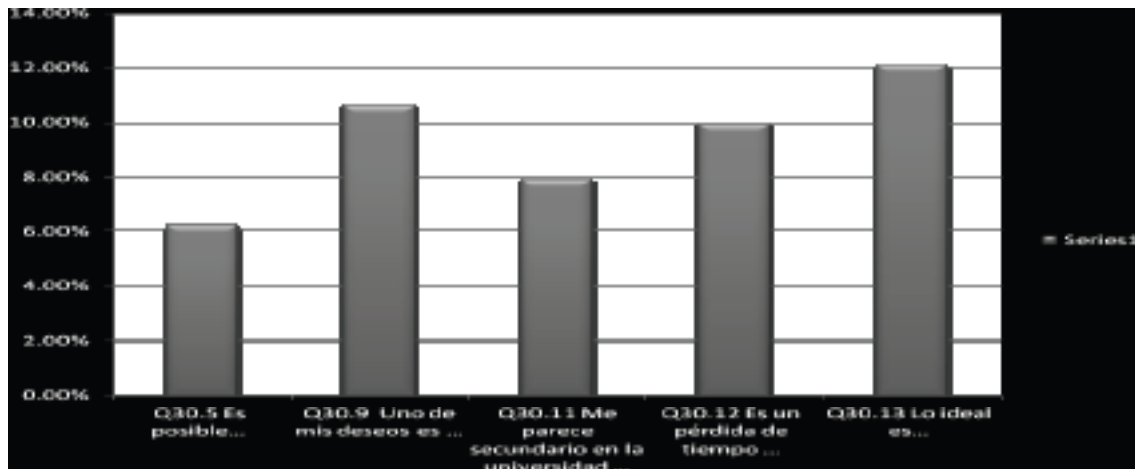
“Que dejen muchas lecturas”



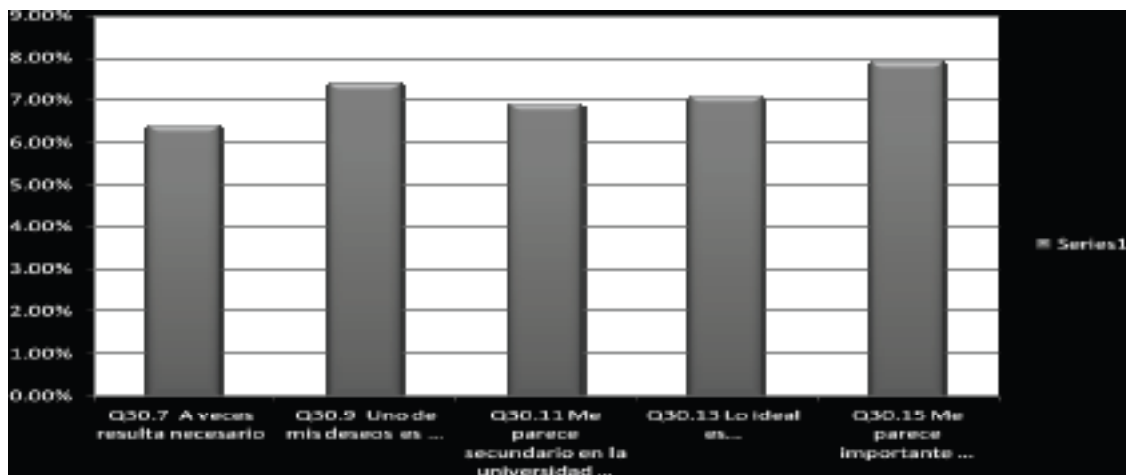
“Tener dos horas de clase”



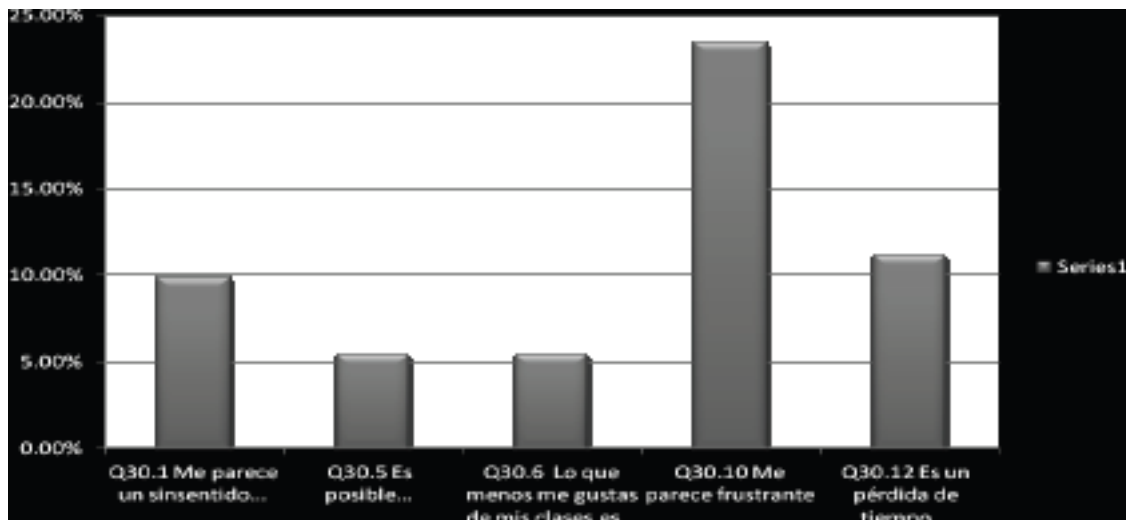
“Tener menos clases”



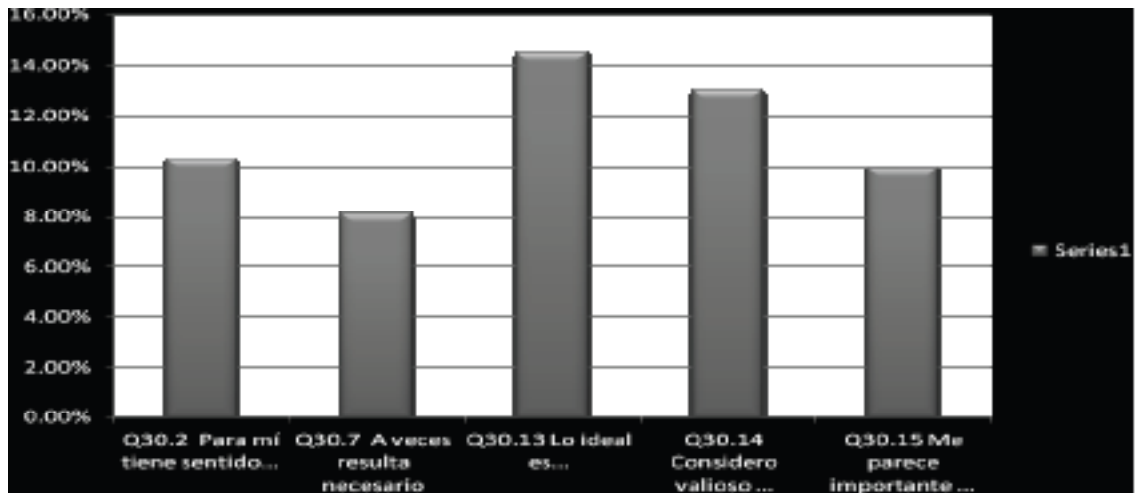
“Realizar menos trabajo en equipo”



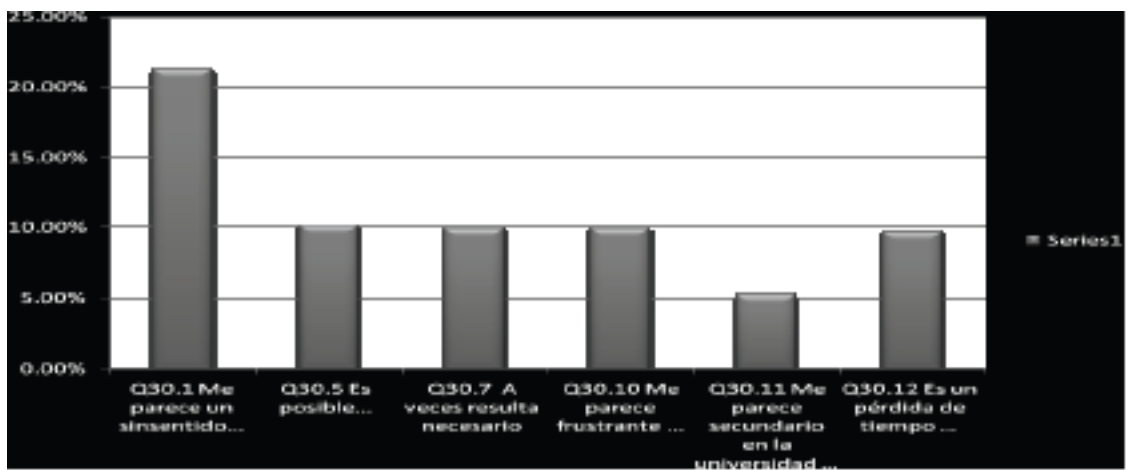
“Que todo siga igual”



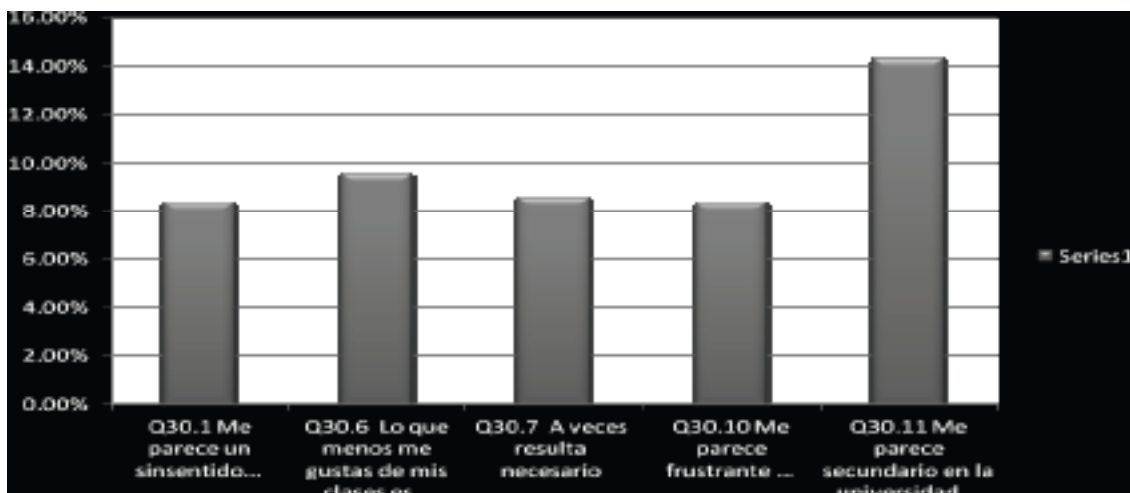
Participar



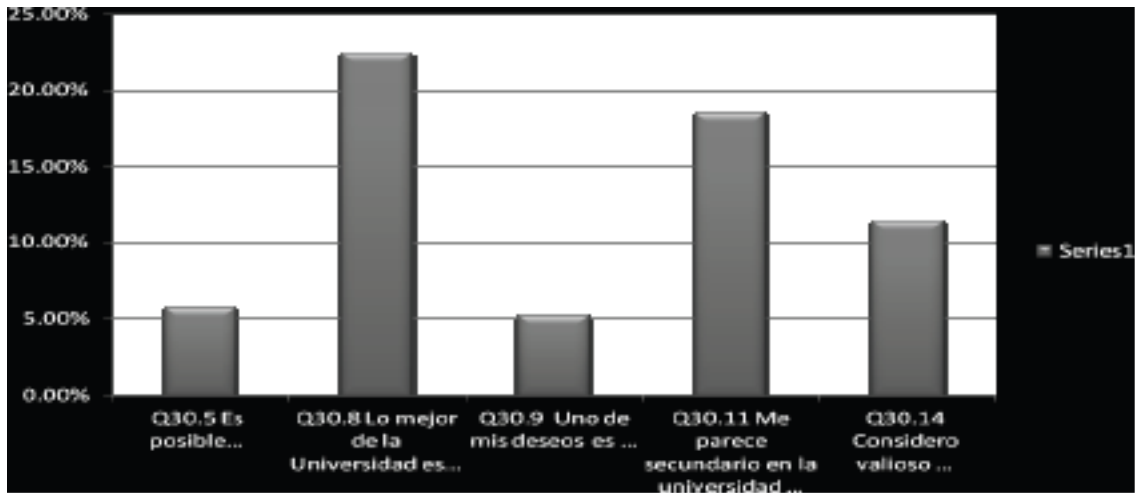
“Negociar la nota”



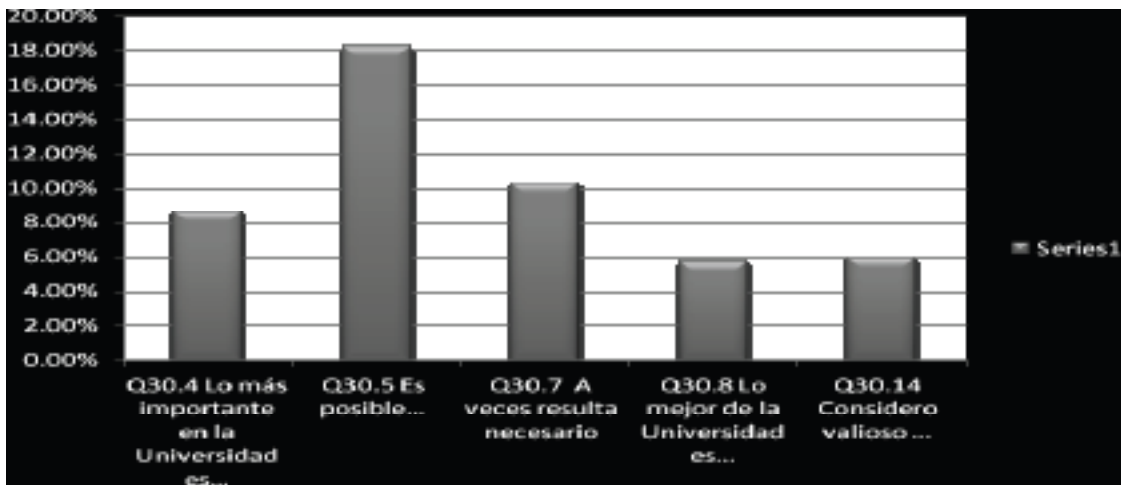
“Los exámenes”



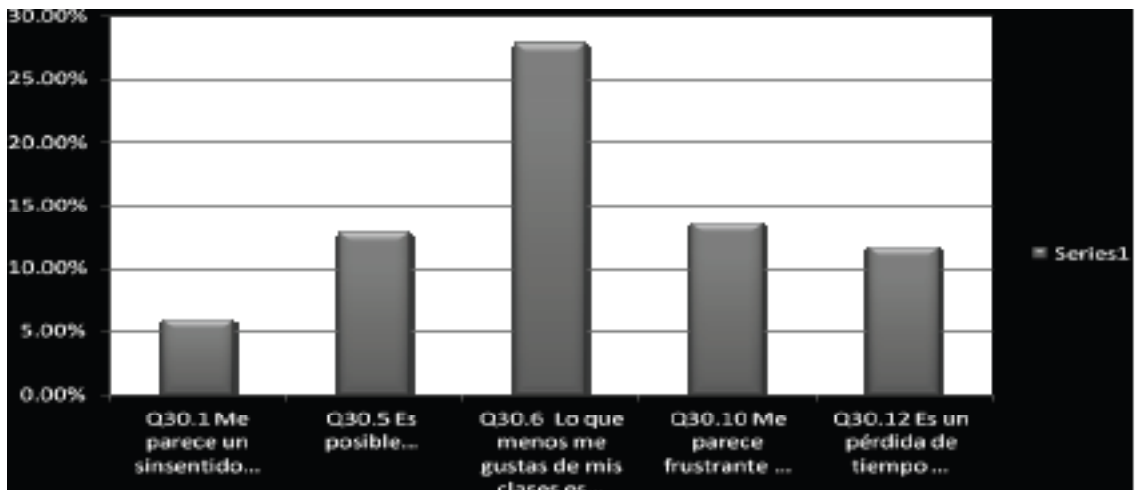
“Encontrarme con mis amigos”



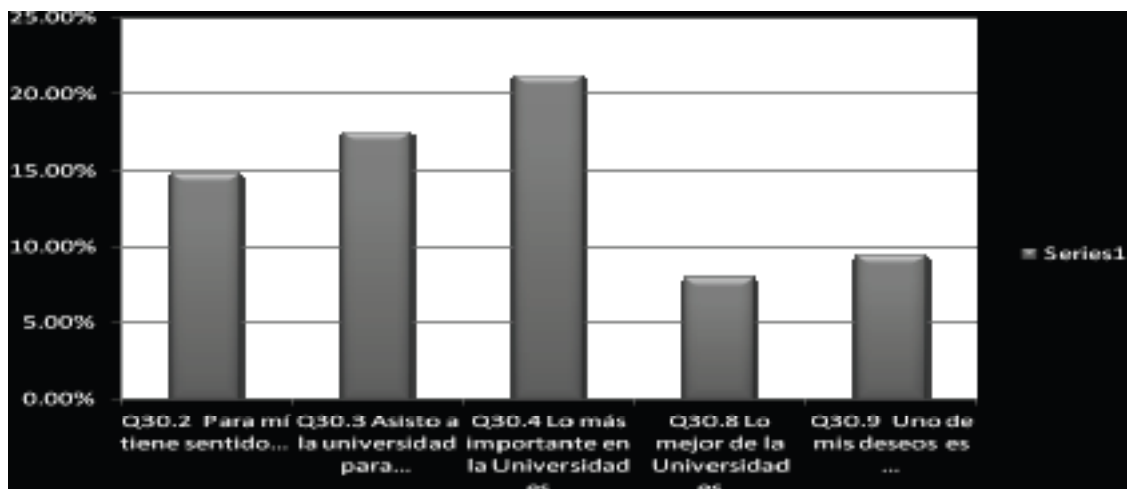
“Aprender por mí mismo, aun sin maestro”



“Aburrirme”



“Aprender para toda la vida”



ÍNDICE

Presentación... [5]

I

CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y PROCESO EDUCATIVO... [8]

¿Quiénes son los jóvenes universitarios?... [8]

Contexto sociocultural... [9]

Distintas maneras de vivir el tiempo... [11]

II

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES: HACIA LA COMPRENSIÓN DEL SENTIDO DE SU VIDA UNIVERSITARIA... [13]

Antecedentes... [13]

Metodología... [13]

Hallazgos de la investigación... [16]

Comentarios finales... [25]

III

FORMACIÓN DE VALORES EN LA UNIVERSIDAD: ¿IMPRESCINDIBLE?

UNA INTERPRETACIÓN A PROPÓSITO DE LAS MATERIAS DE
REFLEXIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA VOZ
DE LOS ESTUDIANTES... [26]

La voz de los estudiantes... [28]

Entrando en el tema del ARU... [30]

Última hipótesis sobre el ARU... [32]

IV

LA CONSTRUCCIÓN DEL DIÁLOGO... [33]

BIBLIOGRAFÍA... [35]

ANEXO 1... [37]

Lo que hay detrás de la elección por la universidad

ANEXO 2... [44]

Gráficas

Siendo rector de la UIA Puebla el Dr. Fernando Fernández Font, se terminó de imprimir el Cuaderno de Investigación núm. 4 en septiembre de 2013 en Formación Gráfica SA de CV con domicilio en calle Matamoros 112, colonia Raúl Romero de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. La coordinación editorial estuvo a cargo de Ricardo Escárcega Méndez y la edición y diseño de Juan Jorge Ayala. En su composición tipográfica se utilizaron fuentes de la familia Palatino Linotype en 10, 12 y 18 puntos.

El tiro consta de 100 ejemplares.