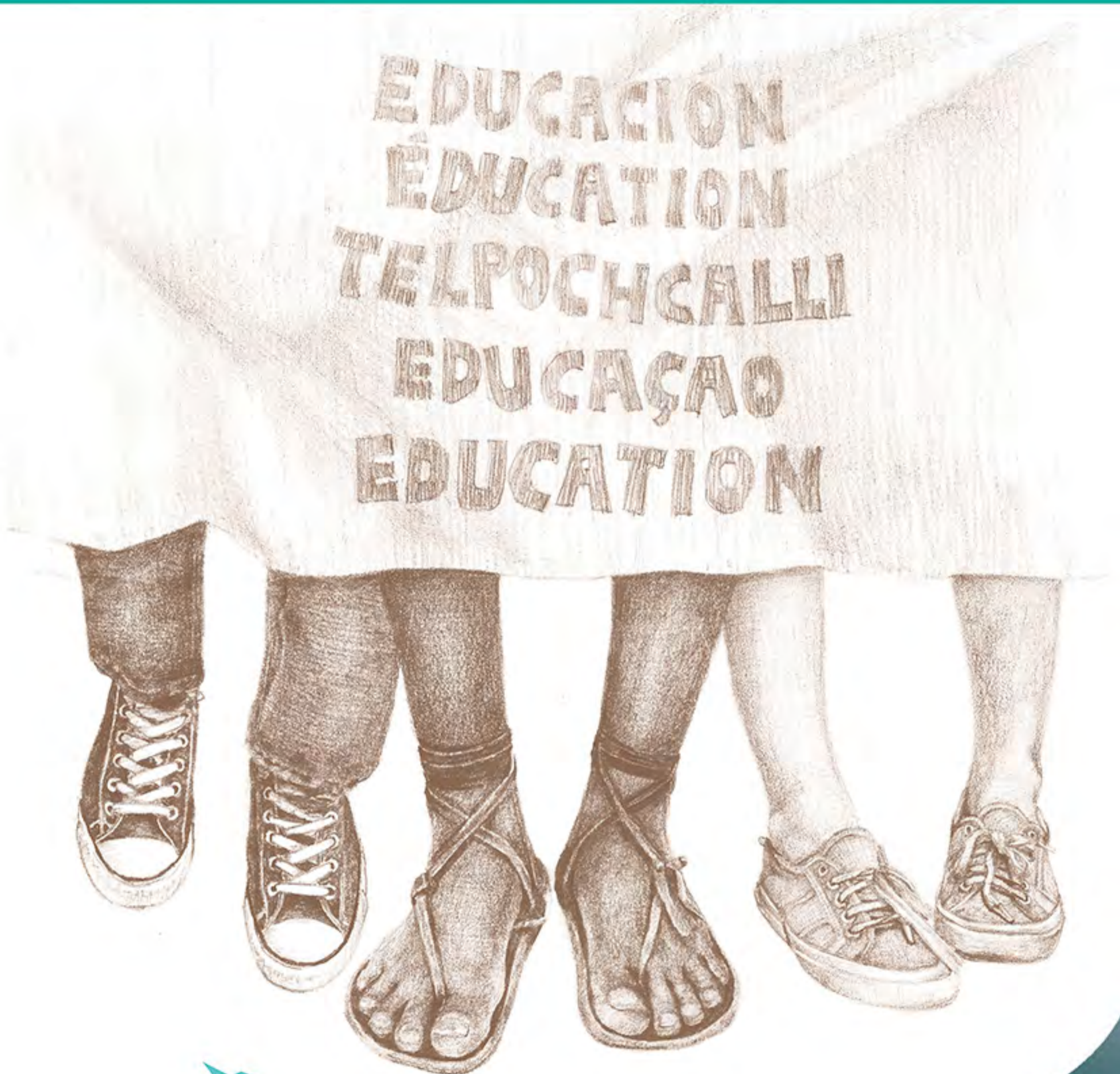


Universidades

Año LXII · Nueva Época · n. 54 · julio-diciembre · 2012 · \$30.00



Consejo Ejecutivo

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE:

Dr. Gustavo García de Paredes
Rector de la Universidad de Panamá
(Panamá, Panamá)

VICEPRESIDENTES:

Vicepresidente (Región Andina)
Dra. Rosa Amalia Cuervo Payeras
Rectora de la Universidad de Boyacá
(Boyacá, Colombia)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Fernando Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Mtra. Sandra León Coto
Rectora de la Universidad Nacional de Costa Rica
(Heredia, Costa Rica)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. José Andrés Aybar Sánchez
Rector de la Universidad del Caribe
(Santo Domingo, República Dominicana)

Vicepresidente (Región México)

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado
Rector de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. Helgio Henrique Casses Trindade
Rector de la Universidade da Integração
Latino-Americana (Paraná, Brasil)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Dr. Juan Alfonso Fuentes Soria
Secretario General del Consejo Superior Universitario Cen-
troamericano, CSUCA(Guatemala, Guatemala)

VOCALES:

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

Lic. Carlos Alberto Voloj Pereira
Rector Magnífico de la Universidad Católica de Santa María
La Antigua (Panamá, Panamá)

Vocal de Docencia

Dra. Teresa Rescala Nemtala
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

Vocal de Cooperación y Estudio

Dr. Germán Anzola Montero
Rector de la Universidad de Ciencias Aplicadas
y Ambientales (Bogotá, Colombia)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Henning Jensen Pennington
Rector de la Universidad de Costa Rica
(San José, Costa Rica)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dr. Bernardo Rivera Sánchez
Director de la Asociación Colombiana de Universidades,
ASCUN (Bogotá, Colombia)

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DEFENSA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA:

M.V.Z. Rubén E. Hallú
Rector de la Universidad de Buenos Aires
(Buenos Aires, Argentina)

SECRETARIO GENERAL:

Dr. Roberto Escalante Semerena
(México, D.F.)

Universidades

DIRECTOR

Roberto Escalante Semerena

EDITOR

Adolfo Sánchez Rebolledo

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES Y EDICIÓN

Gisela Rodríguez Ortiz

COMITÉ EDITORIAL

Gustavo García de Paredes, José Narro Robles, Rosa Amalia Cuervo Payeras,
Fernando Tauber, Rufino Antonio Quezada Sánchez, José Andrés Aybar Sánchez,
Marco Antonio Cortés Guardado, Iván Rodríguez Chávez, Rubén Eduardo Hallú, Elmer
Cisneros Moreira, Fernando de Jesús Bilbao Marcos, Germán Anzola Montero,
Bernardo Rivera Sánchez, Yamileth González García

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

IMÁGENES DE INTERIORES

Mabel Larrechart y Olivia González Reyes

La versión digital de esta revista se encuentra en:

<http://www.udual.org/revista/inicio.html>

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)
www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en
América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
(Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la Unión, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá mandarse a la jefa del Departamento de Publicaciones de la UDUAL, licenciada Gisela Rodríguez Ortiz al Apartado Postal 70-232, delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0097, Fax 5622 0092. correo-e: udual1@unam.mx y publicaciones@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Víctor Manuel González Pérez, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0093. Fax 5616 2383.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXII, Nueva época, n. 54, julio-diciembre 2012.

El número 54 de la revista *Universidades* se terminó de imprimir en octubre de 2012. El tiraje consta de 300 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de LITORDA, S.A. de C.V., La escondida No.2, Col. Los Volcanes, deleg. Tlalpan, México, D.F. Tel. +52(55) 5655 2013

Contenido

Dossier temático: Jóvenes y educación superior

- 3 Presentación
ADRIÁN DE GARAY
- 4 Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM
Norma Molina Fuentes
- 21 Equidad educativa versus Desigualdad social: El caso del Programa Nacional de Becas en Educación Superior (PRONABES) en México
Dinorah Miller
- 29 Entre los estudios y el empleo. Estrategias de inserción social en egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México
Luis Antonio Mata Zúñiga
- 44 *Sección Nuestras Voces*
Decálogo del docente universitario
Carlos Tünnermann Bernheim
- 46 *Convocatoria*
Concurso
- 48 Acceso B

Nota editorial

Universidades inicia un nuevo ciclo. Marcada en sus aspiraciones de alcanzar el más amplio número de lectores, gracias al empleo de las nuevas tecnologías de la información, se pretende hacer de la revista un foro de diálogo, un espacio de multiplicación de voces, un ámbito de intercomunicación virtual.

La revista impresa, que tiene ya una larga historia, se complementará con un nuevo producto digital y una versión electrónica, que hará de Universidades un nicho de comunicación de múltiples flujos. Con este número, abrimos el sitio virtual de nuestra revista (www.udual.org/revistauniversidades.html), donde residirá el acervo digital de nuestra colección y un conjunto de nuevos medios de interlocución (podcast, videoclips, chat, ligas de interés temático, entre otros).

Nuestros lectores, quienes determinarán su relevancia, serán los actores de nuevo espacio de comunicación virtual: les invitamos a participar de esta nueva época.

El director.

Presentación



En el año 2011, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) instauró el Premio “Cátedra Rafael Cordeira Campos”, como un reconocimiento a la labor, a favor de los jóvenes y la educación, que este distinguido y reconocido profesor universitario llevó a cabo durante su vida profesional, y quien fuera por varios años Secretario General de la UDUAL.

Dicho Premio tiene como objetivos impulsar, apoyar y difundir el conocimiento del estado actual de la juventud y la educación superior en América Latina y el Caribe, promover la colaboración de las instituciones de educación superior afiliadas a la UDUAL en la difusión y desarrollo de la Cátedra, así como estimular la formación de redes de investigación sobre los temas de jóvenes y educación superior y articular esfuerzos en la generación de conocimiento de la problemática en la región.

La primera emisión de este reconocimiento convocado por la UDUAL, a través de la Universidad de Guadalajara, y el auspicio de la Universidad Na-

cional Autónoma de México (UNAM), fue otorgado por un jurado calificador al que suscribe esta presentación, y el trabajo que presenté al concurso ha sido publicado tanto en formato electrónico como en papel, el cual está disponible en la página web de la propia UDUAL, y tiene el título de “Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos”.

Con el propósito de darle continuidad a la importancia que tiene realizar investigaciones y difundir sus resultados sobre la temática de los jóvenes universitarios, y de esa forma contribuir a la formación de una red de académicos interesados en Latinoamérica, así como conseguir que las autoridades de las instituciones educativas y los gobiernos nacionales pongan en el centro de su atención a este sujeto clave de la educación superior, el doctor Roberto Escalante, Director de la revista Universidades y a su vez Secretario General de la UDUAL, me invitó a conjuntar algunos artículos que permitieran mantener la discusión en la región. Por ello, en el presente número publicamos tres trabajos de investigación con temáticas distintas, los cuales invitan al análisis de problemáticas que enfrentan algunos sectores de jóvenes universitarios mexicanos.

El primer artículo escrito por Norma Molina, se aproxima al conocimiento de un nuevo modelo educativo establecido en México en la presente década: las universidades interculturales, las cuales tienen la misión de promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias.

En septiembre de 2004, abrió sus puertas la primera universidad intercultural al norte del Estado de México, en el municipio de San Felipe del Progreso, recibiendo a 271 estudiantes. El artículo de Molina nos ofrece así una mirada a la experiencia vivida por una generación de jóvenes que ha transitado por un nuevo modelo educativo nacional.

El segundo trabajo que presentamos es de Dinorah Miller, quien nos introduce al análisis de uno de los programas más importantes de la última década impulsado por el gobierno federal mexicano, el llamado Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). En efecto, en el año 2001 el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública en coordinación con los gobiernos de los estados y las instituciones públicas de educación superior, puso en operación un conjunto de programas para ampliar las oportunidades y promover la equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior pública, que se han articulado con las políticas para este tipo educativo. Derivado de las políticas públicas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la Secretaría de Educación Pública estableció el PRONABES, creado con el propósito de que una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas adversas accedan a los servicios públicos de educación superior, y con ello puedan iniciar, continuar y concluir dicho tipo educativo, dentro de los programas: técnico superior universitario y licenciatura de buena calidad.

El artículo de Miller nos proporciona un análisis del PRONABES desde la perspectiva de una política pública que pretende atender la problemática de la equidad educativa entre jóvenes mexicanos de escasos recursos económicos, para mostrar sus bondades pero también sus limitaciones.

Finalmente, el artículo de Luis Antonio Mata nos ofrece una mirada sobre los jóvenes egresados de la

educación superior y su tránsito para insertarse en el mundo del trabajo. En un contexto de alta vulnerabilidad laboral y de los límites de la movilidad social que representa hoy en día poseer estudios superiores, a partir de un análisis de egresados de diferentes licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Mata nos expone las similitudes y diferencias de ese tránsito entre la escuela y el trabajo, atendiendo a las condiciones objetivas y subjetivas que viven diversos sectores juveniles mexicanos. El paso de la universidad al empleo acontece en el marco de varios elementos que inciden en ello, como por ejemplo el sexo, la posición económica de los jóvenes en la estructura familiar, la escolaridad de los padres, así como de las redes construidas en sus trayectorias personales.

La juventud universitaria es sumamente heterogénea, diversa, proviene hoy de estratos socioeconómicos y culturales muy distintos a los conocidos hace apenas dos décadas, gracias a los procesos de expansión y ampliación de la matrícula en varios países latinoamericanos. Sus condiciones de estudio, el tipo de trayectorias educativas que construyen, así como las dificultades que tienen miles de ellos para insertarse en un mundo laboral que excluye a amplios sectores son algunas de las temáticas que es preciso analizar, para a su vez proponer políticas públicas e institucionales que permitan proporcionarles mejores condiciones para hoy y el futuro inmediato. La revista Universidades invita así a los interesados a sumarse a un esfuerzo latinoamericano por conformar una red de expertos en ello.

Adrián de Garay

LOS JÓVENES EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES: LA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN AL SISTEMA UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO, UIEM

NORMA MOLINA FUENTES

Maestra en Ciencias por el departamento de Investigación Educativa del
CINVESTAV. Profesora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad
Iztapalapa, México.

Correo-e: mulix8291@gmail.com

4

Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta de la práctica educativa de los jóvenes universitarios en su paso por la Universidad Intercultural del Estado de México, con la intención de ir más allá del concepto tan en boga de educación intercultural. Se trata de buscar una respuesta no terminada a la pregunta ¿cuál de las diferentes interpretaciones teóricas de educación intercultural es retomada para la creación de las UI? y desde la perspectiva de los alumnos ¿qué aspectos hacen intercultural a la UIEM y cómo influyen estas en su integración al sistema universitario? La investigación es realizada a partir de la aplicación de 30 cuestionarios y 14 entrevistas a estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la UIEM.

Palabras claves

Jóvenes estudiantes, educación intercultural, integración.

Introducción

La educación intercultural tiene ya un camino recorrido, principalmente en países europeos con gran población inmigrante, donde se ha buscado la integración al sistema educativo de las personas que llegan de diferentes naciones. En América Latina (AL), la interculturalidad tiene diferencias entre los países mencionados, ya que es una interculturalidad pretendida entre los integrantes del país que habitan en un mismo territorio pero con diferencias culturales y económicas que se traducen en desventajas (educativas, sociales, políticas, etcétera.) frente a una cultura dominante con el castellano o portugués como idioma oficial. En esta lógica, la educación superior intercultural e indígena, con sus diferentes características, surge como respuesta a una de las muchas demandas de la población indígena.

En lo que se refiere a la educación intercultural a nivel superior, se parte de la idea de que las universidades interculturales, al igual que la expansión de la educación intercultural en América Latina, surgen a través de un proceso que rebasa el ámbito educativo y que es

entendido vinculando diferentes aspectos sociales que propiciaron la creación de estas instituciones de educación superior. Entre estos aspectos podemos mencionar la reconstitución de las democracias en diferentes países de AL (Orantes, 2004:57), el surgimiento de movimientos sociales protagonizados por pueblos indígenas Dávalos (2005) y Monreal (2008), la revalorización mundial de la diversidad cultural, la modificación de algunas constituciones políticas reconociendo diferentes condiciones a la población indígena y, finalmente, la puesta en marcha de políticas públicas dirigidas a este sector de la población.

Observamos que desde la década de los noventa en el país han venido surgiendo diferentes proyectos y propuestas de educación superior para la población indígena, ya sean: universidades para la población indígena, es decir ubicadas en zonas con población indígena; universidades indígenas, es decir que así se autodenominan y nombran; proyectos de apoyo a jóvenes indígenas que financian la educación universitaria de estos estudiantes y finalmente universidades interculturales, instituciones creadas bajo el enfoque de educación intercultural. Este último proyecto de universidades es, sin duda, una propuesta federal única en el país, que surge como respuesta a una demanda social y educativa que hasta la fecha no había sido atendida. Por ello “el Gobierno federal, pero sobre todo los gobiernos estatales, entienden la creación de las universidades interculturales como una forma de acallar inconformidades entre la población indígena” (Schmelkes, 2008:331). Es en la primera universidad intercultural que se crea bajo este enfoque, donde se realizó la presente investigación.

Enfoque metodológico

Por la naturaleza de esta investigación en la que propongo indagar el punto de vista de los estudiantes sobre aspectos de la UIEM, así como comprender y explicar aspectos propios de esta universidad a partir de las entrevistas grupales y la observación participante, el enfoque etnográfico ha sido adecuado en el desarrollo de la misma. Los trabajos de Rockwell (1986, 1987, 2008),

Geertz (1987), Erickson (1989) y Hammersley y Atkinson (2001) sobre dicha orientación han sido de gran utilidad a lo largo del proceso de la investigación. Sin embargo, por la índole del trabajo se basa en la interpretación de la visión de los sujetos, el texto de Erickson (1989) fue de suma relevancia ya que propone mirar los métodos de investigación como enfoques interpretativos, el término interpretativo se refiere a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa, donde el interés de la investigación se centra en el significado humano de la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador (Erickson, 1989:196).

Hay que mencionar que al momento de comenzar esta investigación se encontraban, ya en existencia, ocho universidades interculturales (UI) que iniciaron clases entre el 2004 y el 2007, se decidió hacer la investigación en la UIEM por la siguiente razón, al ser estas universidades tan jóvenes, me pareció pertinente hacer el estudio en la universidad con más tiempo en funcionamiento.

Para la recopilación de información, fue necesario echar mano de las siguientes técnicas de investigación: a) el grupo focal (Balcázar, 2005), en que fue la técnica de la que se obtuvo la mayor parte de la información, en total se realizaron 6 sesiones de dos horas cada una; b) el cuestionario, con el cual fue posible conocer quiénes son los estudiantes, se aplicó a treinta estudiantes de la licenciatura de Desarrollo sustentable; c) la observación, mediante la cual pude comprender aspectos sobre diferentes actividades y actitudes de los estudiantes de la UIEM, hay registradas seis sesiones de observación anotadas en el diario, tomas fotográficas y una de ellas grabada en video.

La creación de las universidades interculturales

Dentro de esta propuesta las UI se crean en el país, basada en un nuevo modelo educativo, con un particular plan de estudio y con características específicas. Estas IES surgen como parte de una política pública que pretende reducir la inequidad en la educación superior, las “políticas públi-

cas se refieren a decisiones o cursos de acción, respecto a problemas determinados o issues... La categoría "issues" o problemas, se refiere, a una condición socio-política que no cumple con indeterminado estándar evaluativo" (Cox, 1993: 90). Aunque como sabemos la educación superior en el país es un privilegio del que pocos jóvenes son beneficiarios, ya que aproximadamente tres de cada diez jóvenes accedieron a alguna institución de educación superior, 26.2 %, en el 2005 (Rubio, 2006:13), vemos que existe en el país una oferta educativa que no ha podido cubrir la demanda, así como una desigual distribución regional de las diferentes IES y una población de jóvenes que queda fuera cada año de este subsistema de educación.

La inclusión de la población indígena a este nivel educativo es un problema histórico, la expansión del sistema universitario en México en las décadas de los cincuenta a los setenta, no abrió programas o espacios que facilitaran el acceso a los jóvenes indígenas. Para los años ochenta el sistema de educación en México experimentó una fuerte diversificación y las universidades privadas crecieron notablemente sin embargo, éstas no fueron una opción para la población indígena, pues la mayor restricción de acceso eran las colegiaturas que no se podían cubrir. Es entrado

el siglo XXI cuando en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se propone entre sus metas, "lograr aumentar la matrícula de estudiantes de origen indígena a partir de 2002, de manera tal que para 2006 su proporción en la matrícula de educación superior triplique la actual" (PNE, 2001-2006: 203). Bajo estos objetivos en el PRONAE y con la creación de la CGEIB, institución encargada del diseño de las universidades interculturales, se crean las ocho universidades interculturales distribuidas en los estados de mayor presencia indígena.

Así, las universidades interculturales surgen como un nuevo tipo de IES novedoso, en comparación con el resto de instituciones que conforman el sistema de educación superior en el país, novedosa en cuanto a la oferta educativa, la forma en que se rige y organiza, es decir su forma de gobierno; así como por las personas que estuvieron inmiscuidas en su creación. Según Manuel Muñoz (2006), hay diferencias notables entre las diversas propuestas de educación superior para la población indígena que hasta la fecha se han creado en AL, desde su perspectiva, las propuestas se diferencian a partir del reconocimiento en las constituciones políticas de los países de la región, de la autonomía jurídica, política, territorial, cultural, educativa y de pensamiento de los pueblos indígenas. El autor hace



una primera distinción: aquellas IES que fueron creadas por iniciativa de los pueblos indígenas Ad intra y aquellas que fueron creadas o promovidas desde otras instancias Ad extra; en el caso de México, las UI fueron promovidas desde el gobierno federal y no desde los pueblos indígenas, por lo que fueron diseñadas bajo un modelo educativo creado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que tendrá sus características muy particulares como veremos más adelante. Siendo la CGEIB la principal instancia oficial encargada de impulsar el enfoque intercultural, que pretende superar el llamado “indigenismo” y propone por primera vez una interculturalidad para todos, aunque hasta el momento, “la educación intercultural ha sido orientada fundamentalmente a la atención a los pueblos indígenas, con una visión acotada de la diversidad y del concepto de cultura” (Dietz y Zuany, 2008).

La UIEM como primera universidad intercultural de México

A diferencia de los otros proyectos de educación superior indígena o intercultural, ya mencionados, las universidades interculturales surgen por iniciativa del gobierno federal, con un modelo educativo diseñado por la CGEIB y con ciertos lineamientos a seguir; su misión planteada desde el modelo es: “Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de las lenguas y culturas originarias para

estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades en su entorno” (Casillas y Santini 2006:145). Como se observa las preocupaciones principales desde el modelo educativo, para las UI son: egresados que estén comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas, es decir crear recursos humanos que retribuyan sus saberes a sus pueblos o comunidades. La síntesis del conocimiento científico con el indígena es novedosa ya que pone en cuestionamiento lo que hasta ahora se ha venido tomando en las universidades como el conocimiento único, legítimo y socialmente validado, reconociendo que los pueblos indígenas no sólo son portadores de usos, costumbres y ritos, sino que también son portadores de conocimientos de diferente índole y socialmente aplicables en las universidades.

Otro de los aspectos característicos de la UIEM es la oferta educativa que brinda, carreras novedosas concebidas y diseñadas desde la CGEIB, que desde la perspectiva del modelo, son las que ayudarán al desarrollo de los pueblos indígenas. Según el modelos de la CGEIB, “la oferta educativa se ha diseñado a partir de las necesidades y potencialidades de las comunidades o regiones de las que deberán atender a la formación de profesionales” (Casillas y Santini, 2006:188). Por su parte la UIEM surge con las carreras de Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura, sin embargo en el 2010 se inició la primera generación de la licenciatura en Salud Comunitaria.

Según la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) las áreas de conocimiento en la educación superior mexicana son seis. Las áreas se dividen en subáreas y éstas, a su vez, agrupan los programas. Específicamente la UIEM, ofrece las siguientes licenciaturas:

Oferta educativa de la UIEM
Desarrollo Sustentable
Comunicación Intercultural
Lengua y Cultura
Salud Comunitaria

Tabla 1. Fuente elaboración propia

Es de especial interés mostrar la oferta educativa de la UIEM, ya que son los certificados y capacidades específicas que formarán a los profesionistas, pensados desde el enfoque intercultural, que incidirán en el desarrollo de los pueblos indígenas. Sin embargo, una de las limitaciones evidente en la UIEM es la concentración de la oferta educativa en dos áreas de conocimiento, dejando fuera a las ingenierías y tecnologías, por ejemplo.

Es con estas tres licenciaturas que en el 2004, pese a las incertidumbres de si existía una demanda interesada en la naciente universidad (González, 2007), inicia clases

la UIEM con una matrícula de 247 estudiantes. Para el 2006 la matrícula se había duplicado, atendiendo un total de 487 jóvenes, número muy similar a la matrícula del 2008, año en el cual se realizó el trabajo de campo de esta tesis. Un incremento más significativo se observó en el ciclo escolar 2010-2011 llegando a 725 estudiantes. Una constante en la distribución de la matrícula es la alta presencia del género femenino que representa entre el 63 y 66 por ciento del total de la matrícula escolar de los ciclos escolares que se muestra en la tabla dos.

Distribución de la matrícula por porcentaje según licenciatura			
	2006-2007	2008-2009	2010-2011
Matrícula total	487	486	725
Formación Básica (%)	31	31	38.3
Desarrollo Sustentable (%)	27	23	17.1
Lengua y Cultura (%)	19.5	21	18.9
Comunicación Intercultural (%)	22.5	25	18
Salud Intercultural	N/A	N/A	7.7

Tabla 2. Fuente pagina. Web de la UIEM y Ortiz 2007.

En cuanto a la distribución de la matrícula por licenciaturas, como los muestra la tabla 2, la preferencia por una u otra licenciatura tiene variaciones según los años que se muestran. Desarrollo Sustentable fue la licenciatura con mayor estudiantes, 27 por ciento, en el ciclo escolar 2006-2007, sin embargo fue la carrera con menos demanda para el ciclo escolar 2010- 2011 con el diecisiete por ciento. En el ciclo escolar 2008-2009, Desarrollo Sustentable no era la licenciatura con mayor demanda, pese a que varios de los estudiantes entrevistados, se cambiaron de las otras dos licenciaturas a Desarrollo.

Los jóvenes estudiantes de la UIEM

Una primera premisa de la que parto es que no se puede ver a los estudiantes sólo en su calidad de estudiantes universitarios o más específicamente estudiantes de una universidad intercultural, ya que el tiempo que compartí con ellos dentro y fuera de la universidad hizo darme cuenta que estos estudiantes no son sólo universitarios,

sino también jóvenes o jóvenes indígenas como posteriormente varios de ellos asumirían, por lo que su vida está estructurada alrededor de diferentes actividades que dan sentido a su identidad y visión de la educación intercultural y que no se quedan sólo en el ámbito educativo.

Una referencia inicial respecto al concepto de juventud podemos encontrarla en el texto de Bourdieu, *La juventud no es más que una palabra*, en el cual plantea que las relaciones entre la edad social y la biológica son muy complejas y, por tanto, suelen estar sujetas a manipulación, sobre todo en el sentido de concebir a los jóvenes como una unidad social con intereses comunes, por el único hecho de compartir un rango de edad, "al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes o para acabar pronto, entre las dos juventudes" (Bourdieu 1984:165). Ante esta visión, Margulis y Urresti nos dicen que las modalidades del ser joven dependen de diferentes aspectos como son: la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. Además, "es necesario, entonces recuperar, ciertos aspectos apa-

rentemente olvidados por cierta literatura reciente. Uno de ellos ya anticipado, es el de la *moratoria vital* [concepto complementario de *moratoria social*]” (Margulis y Urresti, 2000:20).

El concepto se vuelve aún más complejo cuando varios de los jóvenes entrevistados no sólo se consideran jóvenes, sino jóvenes indígenas. Para Maya Pérez (2008) uno de los retos actuales es conocer e indagar qué significa “ser joven” entre los diferentes grupos indígenas y constatar si esta categoría social existe entre ellos, partiendo de que lo joven no es una descripción universal. Un reto más es mostrar que; pese a las múltiples diferencias, los jóvenes constituyen un grupo específico de la población, con aspectos o comportamientos que los podrían identificar como tales.

Desde esta visión integral de los jóvenes universitarios es como se aborda a los estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, es pertinente aclarar, sin embargo, que la existencia del sector juvenil entre los indígenas de América Latina no implica necesariamente que entre los individuos unificados por cierta condición de edad y comportamiento cultural se genera un mismo y obligado sentimiento de pertenencia y adscripción y por él asuman y vivan una única forma de identidades (Pérez, 2008:22). Esta postura de juventud coincide con la visión de no englobar a todos los pueblos indígenas como si formaran un solo pueblo, con una cultura igual e intereses compartidos, sino reconocer la heterogeneidad que hay entre ellos. En este sentido, “la percepción sobre lo juvenil en el mundo indígena está atravesada por las mismas problemáticas y limitaciones, pero sobre todo por la idea prejuiciada de que la juventud tiene un lugar secundario o casi inexistente entre los grupos étnicos” (Bello, 2008:164). Así, algunos de los datos personales que se preguntaron para conocer el grupo de Desarrollo Sustentable fueron la edad, el sexo, el estado civil y su situación laboral.

Uno de los fenómenos, ya mencionado, que ha surgido en las universidades interculturales, es el alto porcentaje de mujeres matriculadas, un motivo que podría explicar este fenómeno es que es más probable que los

hombres se incorporen a trabajar o migren a otros lugares y, para las mujeres, la presencia de una universidad, más o menos cercana a sus lugares de origen, representa una de las pocas posibilidades que tienen para seguir estudiando, un fenómeno similar lo presenta Verónica Ruiz (2008). La UIEM no es la excepción de que exista un mayor número de mujeres en la universidad, ya que el grupo está integrado por 20 mujeres y 10 hombres. En general, la feminización de las universidades emergió como fenómeno en los años sesenta y representa una de las transformaciones más relevantes de la población estudiantil. Construida a lo largo de muchos siglos con un carácter masculino, la universidad es una institución subversiva en su sentido tradicional por la presencia masiva de las mujeres (De Garay y Casillas, 2002). El fenómeno podría ser aún más significativo si tomamos en cuenta que las mujeres indígenas, en general, tienen menos acceso a la educación en zonas o municipios como en el que se encuentra la UIEM.

Otra característica del grupo es que la edad de los estudiantes es acorde con la edad estimada para cursar la educación superior, entre 20 y 24 años. Hay jóvenes estudiantes con apenas 20 años de edad, es decir muy jóvenes si contemplamos que están terminando la licenciatura. La edad promedio es de 23 años, variando sólo un año entre hombres y mujeres. Esto nos muestra que en general han tenido una trayectoria escolar constante y que la mayoría de los jóvenes no han tenido que abandonar sus estudios por varios años.

En cuanto al estado civil de los estudiantes sólo tres, del total de treinta, tienen una relación de pareja formal, ya sean casados o viviendo en unión libre. El tema del casamiento es algo que los jóvenes tienen muy bien detectado como una causa por la cual los jóvenes de sus comunidades ya no siguen estudiando, pues una de las propuestas que hacen para que más jóvenes indígenas lleguen a la educación superior, es darles la información necesaria a quienes salen de la secundaria principalmente, para que no se casen o embaracen a temprana edad. “Es inocultable que existen miles de jóvenes indígenas que enfrentan nuevas condiciones de vida, los jóvenes indí-

genas están luchando por incorporarse en condiciones menos desventajosas y para ello algunos reivindican su derecho a vivir una juventud como la que tienen otros jóvenes ciudadanos, es decir, solteros, estudiando, sin responsabilidades de adulto, con deseos de tener novio, de elegir como vestirse, entre otros" (Valladares, 2008:70). El matrimonio entonces, es una decisión que los jóvenes manifiestan tener la intención de postergar, ya que prefieren alargar el noviazgo antes de contraer matrimonio.

En lo que se refiere a las becas escolares los apoyos económicos o becas a los que pueden acceder los estudiantes son de tres tipos: las becas PRONABES, las becas que otorga el gobierno del Estado de México, y en menor medida, las becas que brinda la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Así, vemos que 60% de las mujeres tenía alguna beca, frente al 30% de los hombres que contaban con alguna ayuda económica, sin duda este aspecto es significativa para algunos de los estudiantes en condiciones económicas menos favorables.

Otro aspecto a mencionar es el acceso a la educación que han tenido los padres de familia de los jóvenes, pues constituye el capital cultural institucionalizado de la familia, es decir títulos escolares que son reconocidos, valorados e intercambiables en el mercado económico (Bourdieu, 1987:17), referente que nos permite conocer la composición de la familia de la cual provienen los alumnos. Según los datos levantados el 50% de los padres de familia tiene como escolaridad máxima la primaria completa, mientras que para las madres de familia es del 40 %. Para el grado escolar de secundaria completa, son de igual forma los padres de familia los que cuentan con un mayor número de años escolares, pues cuatro de ellos tiene licenciatura, frente a tres de las mujeres. La situación educativa es contrastante, ya que por un lado vemos que sólo el 8% del total de los padres de familia tienen educación superior, frente al 60% de los padres de familia que no concluyeron la educación básica. Esto significa que estos estudiantes han dado un salto triple o cuádruple en movilidad educativa respecto de sus padres, situación similar de los jóvenes de las universidades Inter-

cultural de Chiapas e Intercultural del Estado de Tabasco (Schmelkes, 2008:335).

En cuanto a su trayectoria escolar, se observó que hasta el bachillerato, en general, los jóvenes estudiantes habían tenido que desplazarse de sus comunidades para estudiar. Una de las interrogantes que surgió, fue la de por qué este grupo de estudiantes se había inscrito a la UIEM. Supondríamos que probablemente había sido la única opción de IES a la que pudieron acceder, debido a la escasa oferta educativa de la zona o a las condiciones económicas. Los datos que surgieron no negaron este supuesto ya que, en efecto, para varios de los estudiantes la UIEM fue la única escuela a la que pudieron acceder, porque se encontraba cerca de sus lugares de origen y no implicaba grandes costos, o en su defecto fueron rechazados por otras IES públicas a las que postularon. Sin embargo, los datos también mostraron que otros grupos de jóvenes estudiantes sí pudieron ingresar a otras universidades públicas o privadas, de las cuales se salieron por diferentes motivos, ingresando posteriormente a la UIEM, concluyendo su licenciatura en esta escuela. Lo que vemos es un grupo de jóvenes que tuvieron diferentes oportunidades de acceso a la educación superior, para algunos la UIEM representó su única oportunidad de cursar una licenciatura y comentan que si no hubieran ingresado a la intercultural muy probablemente no seguirían estudiando. Por otro lado, está el grupo de estudiantes que pudieron elegir entre diferentes instituciones de educación superior, públicas o privadas, estas últimas entre las más prestigiosas de la zona, según la opinión generalizada de los estudiantes. Es decir la matrícula de la UIEM no está conformada únicamente por los sectores más desfavorecidos que han sido excluidos de la educación superior, sino que hay alumnos de sectores favorecidos económicamente y que aun así eligieron la UIEM como opción para cursar una licenciatura. También así, los motivos por los cuales ingresaron a la UIEM no están relacionados con la intención de ser parte de una universidad intercultural ni de resignificar su cultura indígena o la lengua de sus comunidades, ya que en ese

momento el objetivo de fondo e inmediato era ingresar a la educación superior o concluir una licenciatura.

Sobre la práctica de la educación intercultural

La educación intercultural como proceso de integración

La pregunta que concierne a este artículo y que ha sido una de las intenciones principales, es conocer desde la práctica y cotidianidad de los estudiantes, qué aspectos hacen intercultural a la UIEM o en su defecto qué es característico de la UIEM respecto a otras instituciones educativas?

Para buscar particularidades de la UIEM respecto a la educación intercultural, debo decir que la UIEM es una institución de educación superior y que si bien es un modelo novedoso y tiene sus respectivas particularidades, como muchas otras, comparte con el resto de las IES características propias del sistema de educación superior. Los jóvenes estudiantes, sean indígenas o no, comparten un ethos académico por el hecho de estar inscritos en una escuela de nivel superior donde las disciplinas y el nivel de especialización del conocimiento son esenciales en la vida estudiantil, por lo cual "los estudiantes universitarios son un grupo social específico, se caracterizan por participar sistemática y cotidianamente en procesos de interacción estructurados sobre la base de papeles específicos en el marco de conocimientos que son objeto de los aprendizajes. Esto es, la configuración específica que constituye su tejido de relaciones se estructura cotidianamente alrededor de los procesos de aprendizaje, pues en sus aulas y laboratorios donde todos los días, casi siempre dentro de un horario determinado, se reúnen los jóvenes y se identifican como estudiantes" (De Garay y Casillas, 2002:258). Vemos entonces que independientemente de las trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes, su origen y su paso por otras IES, los alumnos entrevistados son jóvenes con una trayectoria escolar exitosa, pues en el momento de esta investigación estaban a unos meses

de concluir la licenciatura, habiendo sobrevivido al desgrane paulatino que se presenta en el sistema educativo en general.

De Garay (2004) en su obra *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*, plantea una forma de observar la universidad en tanto institución social, a la cual deben integrarse los alumnos; para lograr esta integración, las IES generan dos tipos de sistemas, el sistema académico y el sistema social, por los cuales los estudiantes deben aprender a transitar. El término de integración refiere a los diversos procesos de pertenencia que producen el tiempo escolar, desde el momento en que ingresa a la universidad, hasta el egreso de la institución. También plantea que existen dos tipos de integración, la integración disciplinar y la integración institucional, desde estas categorías de integración y sistemas, se puede entender y explicar lo que los alumnos llaman: sentirse identificados o a gusto en la UIEM, pues son parte de una comunidad universitaria que está creando estas prácticas y procesos de integración, pues la UIEM es una IES de reciente creación, así como la misma licenciatura de la que son parte los estudiantes. Por lo cual sería comprensible que estos procesos se estén produciendo con sus respectivas particularidades en estas primeras generaciones de universitarios.

Sabemos que "la universidad, en tanto institución social encargada de la instrucción y habilitación para el trabajo, tiene por objeto la socialización sistémica, ordenada y jerárquica en torno a la generación y trasmisión de conocimiento, valores y actitudes que conforman los ethos profesionales (Merton, 1980, 1997). Para lograrlo, las universidades generan un sistema académico y un sistema social, cada uno de los cuales tiene sus propias características, con una estructura y funcionamiento que se construye aparte de los diversos actores que participan en las mismas" (De Garay, 2004:25). Justamente en las respuestas de los estudiantes, sobre lo qué hacía diferente a la UIEM respecto a otras instituciones educativas por las que habían transitado a lo largo de su trayectoria académica, se pueden distinguir estos dos sistemas; por un lado el sistema social en donde la UIEM es diferente a

otras escuelas porque los compañeros tienen un origen similar y el ambiente escolar con el que se identifican y, por el otro, el sistema académico donde las particularidades están en la identificación con la licenciatura que cursan y los maestros que son diferentes a los de otras escuelas.

Las especificidades del sistema social de la UIEM

La universidad tiene entre sus objetivos, no sólo la generación y trasmisión del conocimiento, sino también la trasmisión de valores; en este sentido, la UIEM se crea con muchas expectativas, ya que pretende formar profesionistas comprometidos con su entorno, pero también sensibles y respetuosos de la diversidad cultural, su Misión establece que: La Universidad Intercultural del Estado de México forma individuos con actitud científica, creativa, solidaria, con espíritu emprendedor e innovador: sensibles y respetuosos a la diversidad cultural. Una de las primeras respuestas que mencionaron los alumnos referente a lo característico de la UIEM, fue el hecho de que la mayoría de los estudiantes tenían un origen común, ser de comunidad. Como se mencionó en el capítulo anterior, para muchos de los jóvenes estudiantes la comunidad es el principal referente para asumirse como indígenas o no. Llevando las preguntas hacia la institución, la comunidad vuelve a ser un referente para caracterizar a la UIEM. Estas respuestas hacen mención al sistema social, del que nos habla De Garay, ya que es más alusivo a los procesos de interacción que se dan en los diferentes espacios de la UIEM, en este caso la interacción entre los jóvenes estudiantes que rebasa el espacio educativo para llevarlo al espacio de la comunidad, las interacciones del sistema social "se producen en los pasillos, en los jardines, en la cafetería, en los espacios institucionales donde se ofrecen eventos culturales y artísticos; son como dice Tinto, "actividades tan importantes y necesarias como las intelectuales" (Tinto, 1993 en De Garay, 2004:26). En este sentido, podríamos identificar cuatro aspectos característicos del sistema social de la UIEM, los cuales muestran qué hace, según los estudiantes, intercultural o diferente a

esta universidad en comparación con otras escuelas, estos aspectos son: a) el origen común de los estudiantes; b) el espacio universitario y c) el respeto cultural.

a) Los jóvenes entrevistados comentan que una de las características que tiene la UIEM y que los hace sentirse identificados es que la mayoría de los estudiantes provienen de lugares comunes o culturalmente similares. Para Ricarda, una característica de la UIEM es que la mayoría de los alumnos son de comunidades y hablan o entienden alguna lengua, este aspecto, nos dice, la hace sentirse cómoda e identificada, hay que mencionar que esta joven ha pasado por otras IES, más adelante nos comentará cómo fue su experiencia de revelar su lengua mazahua en otras escuelas. El hecho de venir de comunidades y por lo tanto tener un referente de lo que varios jóvenes llamarán como lo real o la realidad de las comunidades de las que son parte, es otro aspecto que hace particular a la UIEM, pues trabajan sobre el entorno del que son parte. Un hecho también comentado en varias ocasiones, fue que cuando algunos de los jóvenes provenientes de comunidades estudiaron en escuelas de la cabecera municipal o de la ciudad de Toluca eran discriminados por ser de rancho, como ellos comentan. Sobre este aspecto Rogelio hace una referencia, del porqué esta discriminación no se vive en la UIEM, por lo tanto asumirse como mazahua o indígena no es una adscripción que los afecte negativamente como alumnos, más aun les brinda posibilidades como el acceso a las becas.

El último estudiante citado es más concreto, pero muy claro, cuando nos dice que el simple hecho de que en una universidad se encuentran alumnos de cuatro pueblos indígena ya hace una diferencia importante respecto a otras IES. Así, observamos que "en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes construyen identidades marcadas por el perfil del establecimiento, sus prácticas y tradiciones" (De Garay y Casillas, 2002:260). En los alumnos de la UIEM, la identidad está estrechamente relacionada con la institución como tal, ya que se trata de una universidad intercultural, pero también con su entorno cultural y de origen, mismo que la UIEM como institución intercultural permite difundir

y revalorar. Los estilos de vida, referidos más específicamente al consumo cultural, fueron otros aspectos mencionados por lo jóvenes, dado que en la UIEM podían ir vestidos como les agradara sin sentir rechazo, “los estilos de vida son productos sistemáticos de los *habitus* que, percibidos según los esquemas del *habitus* devienen sistemas de signos socialmente calificados (como distinguidos, vulgares etcétera) (Bourdieu, 1988:171). Los jóvenes que contestaron sentirse identificados por el origen, comparten modo similar de *habitus* y estilos de vida, que les permite identificarse, sentirse cómodos y no tener que esconder estas prácticas por temor a ser discriminados.

b) El ambiente escolar en comparación con otras escuelas, hay que mencionar que varios de los estudiantes entrevistados pasaron por otras IES ya fueran públicas o privadas y por diversos motivos abandonaron esas escuelas. El haber transitado por otras IES les da un parámetro de referencia para decir qué aspectos particulares encontraron en la UIEM y por qué después de pasar por una, dos o hasta tres escuelas finalmente concluyeron su licenciatura en la intercultural.

Beatriz es una estudiante que hace una narración acerca del comparar el ambiente es la UIEM con de de otras IES, esta joven es la única estudiante del grupo cuyos padres son mazahuas y con estudios universitarios normalistas: aunque sus papás hablan mazahua, ella sólo entiende y habla un poco. Con la intención de que recibiera una mejor educación, sus papás la mandaron a estudiar, primero en una preparatoria en el centro de Atlacomulco (y no en el Bachiller de su comunidad) y posteriormente al CUI, universidad privada. Beatriz nos narra cómo es que en estas dos escuelas de nivel medio y superior los alumnos niegan o esconden el hecho de hablar el mazahua, regularmente por temor al rechazo o burlas de sus compañeros, más aun tratándose de un escuela de paga y que está ubicada en la cabecera municipal donde la mayoría de los jóvenes

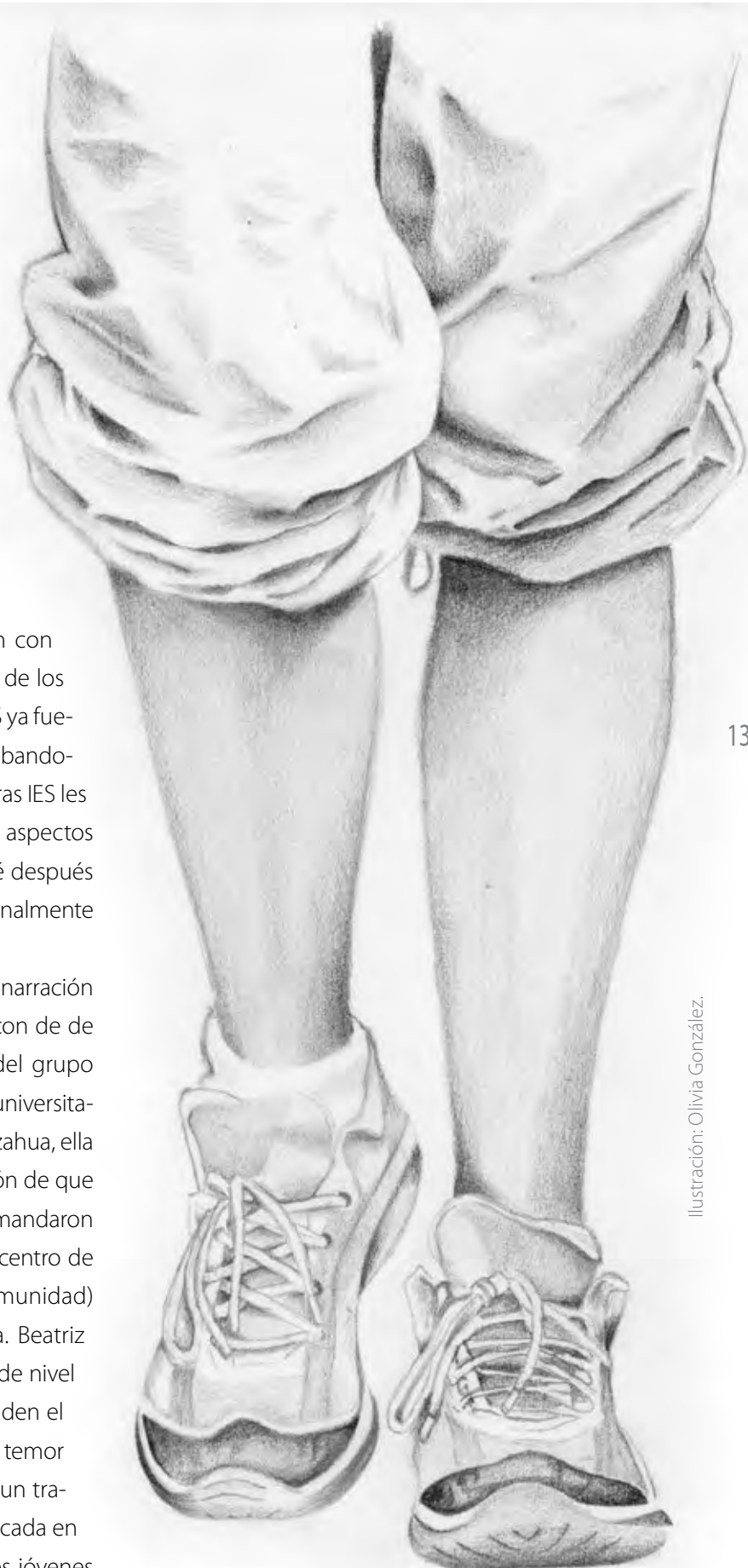


Ilustración: Olivia González.

que asisten se asumen como mestizos. Varios estudiantes comentan que la condición social, el origen comunal o hablar la lengua no son características sociales que los haga sentir excluidos, por el contrario son los elementos que hacen particular a la UIEM y por los cuales se sienten aceptados e identificados. Los jóvenes están refiriéndose a la discriminación que reside en las representaciones del otro, que valorizan y establecen una jerarquía superior de un grupo determinado, entonces estas representaciones cargadas de prejuicios lograrán establecer las diferencias y justificar las actitudes de discriminación (Saavedra, Mayorga y Campanini, 2005:72). Ésta podría ser una de las primeras aclaraciones sobre la relación de la institución y los alumnos.

c) El respeto cultural es otra de las características de la UIEM que los jóvenes estudiantes mencionaron reiteradamente, era la libertad sentida para mostrar o manifestar su pertenencia cultural. Uno de los aspectos que no pude dejar de notar a lo largo de mis visitas, fue la vestimenta de los jóvenes. Si bien a lo largo de mis estancias en dicha institución no observé mujeres que portaran la vestimenta tradicional de las etnias Mazahua u Otomí, sí observé que algunas jóvenes vestían con faldas largas, no de colores vistosos como la indumentaria Mazahua, sino más bien de colores discretos y de amplia tela o tableadas, posteriormente me di cuenta que este tipo de faldas se venden en el mercado de San Felipe del Progreso como vestimentas “modernas” pero que tienen su origen en las vestimentas tradicionales que portan las mujeres de la zona. Lo que sí es común es que las estudiantes traigan consigo las capas o túnicas de lana que bordan las señoras mazahuas, son hechas con lana de borrego en color gris, blanco o negro y todas van adornadas con flores de colores vistosos, es una prenda común en las estudiantes que regularmente combinan con pantalones de mezclilla azul.

Referente a este tema se observó en las entrevistas que existe un respeto general en lo que a la vestimenta se refiere, ya que pueden vestirse de la manera que mejor les plazca y esto no es motivo de discriminación, por ejemplo. Más allá de su nuevo ámbito escolar, los jóvenes

universitarios participan y forman parte también de otros espacios sociales y culturales. Ahí desarrollan diversas prácticas, muchas de las cuales podrán asociarse a modos y estilos de vida propios de su origen social y cultural, o bien adscribirse a una cultura juvenil con características globales, pertenecientes a la época, la generación y el contexto histórico que forman parte (De Garay, 2004:11) Es en este ámbito escolar y no escolar donde se vinculan la universidad y los estudiantes de manera estrecha, ya que coinciden dos aspectos relevantes; por un lado se juntan en un mismo espacio institucional un grupo de jóvenes que comparten códigos culturales similares, y por otro, son parte de una universidad creada bajo el enfoque intercultural. Lo que en conjunto genera un ambiente como el que describen los compañeros, donde el aparentar no es algo que esté constantemente presente.

Especificidades del sistema académico

En lo que refiere a los aspectos propios de la institución, es decir al sistema académico, fue la mención de los profesores y la licenciatura que cursan lo característico de la UIEM. De Garay nos dice que “el sistema académico se refiere a todas aquellas características y actividades institucionales que se encuentran alrededor de los planes y programas de estudios, fundamentalmente en todo aquello que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje” (De Garay, 2004:25). Dos aspectos se tomaron en cuenta a) la licenciatura es decir lo que se refiere a la carrera, y, b) su opinión sobre los académicos.

a) Como se mencionó, el discurso y la justificación de las UI están basados en los principios de equidad para los pueblos indígenas y en el concepto de interculturalidad.

Sin embargo, observamos entonces que la UIEM ha dejado fuera de su oferta educativa áreas de conocimiento enteras, como las ciencias biológicas y de la salud, las ciencias exactas e ingenierías y carreras de suma importancia como el Derecho penal, como sabemos es una población vulnerable en sus derechos humanos. Por lo tanto, habría que cuestionar la omisión de estas áreas de conocimiento tan importantes para el desarrollo de

los pueblos indígenas y no indígenas, preponderando los aspectos culturales como lo importante a rescatar y desarrollar. O, es que por ser población indígena deben estudiar sólo cierto tipo de carreras vinculadas a su entorno inmediato. La crítica entonces, no es a la existencia de estas carreras, sino sólo la limitación de esa oferta. Como menciona Schmelkes "se tiene muy claro que la oferta educativa debe ser muy dinámica y que las carreras deben cambiar con frecuencia con el fin de no saturar el mercado. El análisis permanente de las necesidades y las potencialidades de la zona y los apoyos expertos para el desarrollo de nuevas carreras adecuadas a las circunstancias locales son exigencias que no se han cumplido con la cabalidad requerida y que habrán de ser fortalecidos... aunque poco se ha estudiado sobre la factibilidad y sobre el diseño de esta oferta" (Schmelkes, 2008:337).

Para la mayoría de los estudiantes entrevistados, la Licenciatura en Desarrollo Sustentable representaba la mejor opción a elegir, hay que anotar que cinco de ellos habían ingresado a otras de las licenciaturas que se ofrecían, posteriormente decidieron pedir su cambio a Desarrollo Sustentable, ya que en palabras de una joven "Desarrollo era la menos fantasiosa", porque en las otras licenciaturas no se creía poder encontrar trabajo y en Desarrollo por lo menos podían trabajar con las comunidades y hacer algo por los pueblos. Algunos estudiantes ni siquiera encuentran legítimas las carreras que les están ofreciendo como las "ideales" para la juventud de los pueblos indígenas, reconociendo que si se quería vincular la educación de las UI con las necesidades de las comunidades, las problemáticas, desde su punto de vista, no son sólo aspectos del idioma y la cultura indígena, sino aspectos que tienen que ver con sus necesidades más inmediatas. Otra joven crítica al llamado turismo ecológico y a la nueva forma de hacer proyectos ecoturísticos que en la UIEM se están enseñando, en donde se pretende vender experiencias de vida en el campo y con familias indígenas al turismo, haciendo notar a esta visión del indígena como el buen salvaje, desde el punto de vista de la estudiante, este intento de buscar nuevas formas de interacción y supervivencia de los pueblos indígenas

pueden generar acciones de discriminación disfrazada. Barrón hace la crítica sobre este punto, "la problematización de 'los otros' podría constituir un estadio superior de los estereotipos, creados a través de procesos mucho más elaborados. Las culturas dominantes, a través de sus 'expertos', construyen el problema, el diagnóstico y la 'solución' al problema del 'otro'" (Barrón, 2006).

Vemos entonces que la integración disciplinar está más relacionada con las prácticas que progresivamente realizan los jóvenes una vez que se incorporan a la universidad, sobre todo aquellas que se relacionan con el sistema académico, están también definidas por la pertenencia disciplinar, lo que se observó en el plano de los valores, del grado y tipo de compromiso con los estudios, en los modos de socialización (De Garay, 2004:30). En general los estudiantes consideraron mejor opción la licenciatura de Desarrollo Sustentable, en cuanto a los conocimientos que iban a adquirir, así como a los beneficios personales y sociales que podían obtener y brindar a partir de esta licenciatura.

b) Los profesores es otro aspecto que los estudiantes mencionan con características propias de la UIEM, en ese sentido, lo que los estudiantes mencionan en cuanto a los profesores es la forma en que se relacionan con ellos y el enfoque intercultural que le dan a las materias que imparten. Los jóvenes identifican muy claramente dos clases de profesores, los que están metidos en el tema de la interculturalidad y los que son contratados por clase y que a su parecer están ajenos al discurso de la educación intercultural. Ésta es una de las primeras críticas que hace la estudiante Carmen al tema académico, pues si bien están en una universidad intercultural, nos comenta de esta clara distinción que hacen los estudiantes entre los profesores; los de tiempo completo inmiscuidos en el tema de la educación intercultural, y los que sólo son de asignatura y les dan materias que no relacionan con el tema. La compañera entonces nos dice que independientemente de la asignatura, todos los profesores deberían tener en cuenta el tema de la interculturalidad y no sólo los profesores cuya materia se relaciona directamente con el tema.

Independientemente del vínculo de los profesores al tema intercultural, los alumnos comentan que en comparación con otros profesores con los que han tenido clase, los maestros de la UIEM son más pacientes o comprensivos que en otras escuelas. Entre los aspectos que más destacan los jóvenes entrevistados sobre los maestros es que son más tolerantes y el ambiente es agradable. Beatriz de igual manera, destaca la intención de los maestros de que los jóvenes mejoren y participen en las clases: en general la flexibilidad de los profesores para que los estudiantes participen es una característica de la universidad. Otro grupo de alumnos destacan el hecho de la tolerancia que hay para los tiempos de entrega de trabajos o la flexibilidad que éstos tienen. Para los estudiantes la responsabilidad de los profesores es alta, Paty nos comenta que ellos, los profesores, son los responsables de propiciar una educación intercultural, pues de otra forma, sino vincula esta propuesta de educación en las clases, la escuela sólo cambia de nombre, pero no en la práctica.

Sobre la integración de los jóvenes estudiantes a la UIEM

Con lo mencionado sobre qué hace diferente a la UIEM, en cuanto a que es una universidad intercultural, respecto a otras escuelas de nivel superior o medio superior, podemos concluir que la UIEM tiene características particulares, según los jóvenes entrevistados, tanto en el sistema social como en el sistema académico; estas particularidades son las que hacen que se sientan identificados, como ellos lo llaman o integrados como De Garay (2004) propone. Entendiendo que específicamente: "La integración es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas de las prácticas escolares de la enseñanza superior. Un proceso en el que los jóvenes son reconocidos socialmente de manera paulatina como individuos competentes, en la medida que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición de saber, de los

conocimientos adquiridos y de los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas (De Garay, 2004:183).

Se puede concluir entonces que estas particularidades de la UIEM, en cuanto a universidad intercultural, han influido de manera positiva en la integración de los alumnos al sistema educativo de la UIEM, ya que es a partir de los aspectos mencionados, que los alumnos se identifican o se sienten cómodos en la universidad, a la cual han podido adaptarse y mantenerse en ella exitosamente.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como actor principal a la segunda generación de estudiantes de octavo semestre de la licenciatura de Desarrollo Sustentable de la UIEM, es decir, un grupo de jóvenes a punto de concluir su licenciatura, con una trayectoria académica que les permitió llegar a ser universitarios y con la experiencia de haber cursado ya, prácticamente cuatro años de la licenciatura. Estas características de los jóvenes nos permitieron llegar a conocer puntos de encuentro y disidencia entre los estudiantes sobre los temas que a este trabajo atañen. Trabajando siempre la relación universidad-estudiantes, tomando en cuenta el modelo de la UIEM como institución y la opinión de los estudiantes que colaboraron para la realización de este estudio.

Siendo entonces lo central de este trabajo, los sujetos y su mirada sobre los temas que nos interesan, lo que concluye este trabajo no pretende ser de índole general: pretendo más bien, conocer, explicar y comprender procesos y opiniones concretas sobre ámbito educativo de la UIEM, desde el punto de vista de un grupo de jóvenes a punto de egresar de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, siguiendo el interés que dio origen a este trabajo que fue comprender la visión de los sujetos, lo que piensan, dudan o critican en torno a la UIEM, se presentan las conclusiones y notas finales que fueron producto de esta investigación.

Una primera conclusión a la que llega en esta tesis es que al ser un trabajo de esta naturaleza, donde lo central son los jóvenes estudiantes, no se puede dejar de mirar la etapa de la vida en la que se encuentran los jóvenes. Vemos que los jóvenes entrevistados se están enfrentando a nuevas condiciones de vida respecto a la forma en que vivieron sus padres y con esto, intentan diferentes maneras de vivir su juventud y etapa de estudiantes universitarios como son: el vivir independiente de la casa familiar, la prolongación del noviazgo, y la intención de permanecer más tiempo solteros para “disfrutar” la carrera.

Así, el ser universitarios les ha enfrentado a nuevas formas de vida, como es el caso de las tres mujeres mazahuas que rentan una casa para vivir juntas, teniendo la posibilidad de tener cierta libertad que no sería posible viviendo en la casa familiar.

Según Maya Pérez (2008) la juventud indígena vive constantes conflictos intergeneracionales al encontrarse en espacios menos acotados por las prescripciones de comportamiento vigentes en su familia y comunidad o como lo recalca Merino (2008) sobre los procesos de los jóvenes indígenas en Bolivia, quienes se encuentran sometidos a una doble presión; por una parte la organización comunitaria les exige que continúen la cultura, al mismo tiempo los adultos los presionan a que estudien y sean profesionales. En ese sentido, el ser parte de una UI les da, a los jóvenes entrevistados, las herramientas conceptuales del discurso intercultural, pero por otro lado los enfrenta a nuevas circunstancias laborales, familiares y hasta morales en su vida personal. Todos estos aspectos que atraviesan su vida, inciden en la manera de describir su identidad y según el contexto y experiencias de vida, tendrán más o menos elementos para definir su identificación en relación con lo indígena.

Un segundo hallazgo resultado de esta investigación es que como se mencionó, la UIEM es una institución de educación superior creada para los pueblos indígenas principalmente y no desde los pueblos indígenas, es decir es un proyecto dirigido, coordinado y pensado desde una gran institución gubernamental,

que impuso su visión sobre lo que se entendería por interculturalidad, dejando un tanto al margen a los pueblos indígenas y diferenciándose de otras experiencias de educación superior indígena o intercultural que tienen diferentes propósitos. Sin embargo, independientemente de este hecho, que es innegable, al preguntar a los estudiantes sobre cuáles son los aspectos que hacen intercultural o particular a la UIEM respecto a otras escuelas, encontramos que, según las respuestas, sí hay particularidades notables y observables de la UIEM en su carácter de universidad y que las particularidades de su sistema, tanto social como académico, son las que hacen que los estudiantes se identifiquen o integren al sistema educativo con el cual han aprendido el oficio de estudiante universitario.

En ese sentido, no solamente es conveniente mostrar las particularidades de la UIEM, sino verlas en relación con la integración de los jóvenes a la universidad, pues en general lo que mencionan como característico de la UIEM, tiene una connotación positiva en comparación con otras IES. Para poder entender y mostrar estos aspectos característicos, he tomado las categorías de: sistema social, sistema académico e integración que propone Adrián De Garay (2004), categorías que nos permiten explicar lo que los estudiantes opinan, y las observaciones realizadas para este estudio. Podríamos concluir que el sistema social de la UIEM tiene una incidencia para la integración de los jóvenes estudiantes a la universidad, pues un aspecto que los hace sentirse identificados y, que podría decirse propio de esta universidad, es el identificarse con sus compañeros por tener un origen común, esto se puede observar en *habitus*, estilos de vida, usos y costumbres, lengua materna; el ambiente escolar que difiere de otras escuelas, el espacio universitario que influye en la forma de interacción cotidiana, así como el respeto cultural, aspecto que la UIEM, como institución intercultural, fomenta, valora y propicia las condiciones necesarias para que se siga reproduciendo. Esto, podríamos concluir, es una de las principales características que hace diferente e intercultural a la UIEM.

Si bien existen diferencias entre los miembros de la comunidad universitaria, propias de cualquier institución, los aspectos mencionados en lo referente a sus manifestaciones culturales, son valorados y reivindicados desde la UIEM, como explica una compañera: aquí alguien te puede caer mal, pero no por eso le dices "Ay eres mazahua o hueles a caca, ese tipo de cosas no". Podríamos decir que el sistema social de la UIEM es producto de las prácticas cotidianas donde se han desarrollado estos aspectos, de relevancia para los estudiantes. Como nos dice Adrián De Garay (2004), más allá del ámbito escolar, los jóvenes universitarios participan y forman parte también de otros espacios sociales y culturales donde desarrollan prácticas que se pueden asociar a modos y estilos de vida propios de su origen social y cultural, o adscribirse a una cultura juvenil propia del contexto histórico del que forman parte.

Estos espacios sociales y culturales en conjunto con las prácticas de la UIEM son lo significativo para los estudiantes, pues según Coulon, el hecho de pertenecer a una nueva institución es tarea activa de construcción y consecución de una nueva identidad (Coulon, 1995:172). Por lo tanto, esta construcción de la identidad universitaria, se conjunta con la identidad propia de los jóvenes propiciando una integración entre ambas. Otro aspecto a mencionar es que, si bien el ámbito académico y pedagógico no fue lo central de esta investigación, se pueden rescatar, de manera parcial, algunas características que los alumnos mencionan como propias del sistema académico de la UIEM, esto con referencia a los profesores y la licenciatura que cursan, pues por un lado los estudiantes hacen una distinción positiva entre profesores que están comprometidos con el enfoque intercultural y valoran sus conocimientos, de los que éstos son portadores, y los profesores de otras escuelas. Por otro lado manifiestan una identificación a la licenciatura de Desarrollo Sustentable, la cual califican como la licenciatura donde se estudia la realidad o lo real de sus comunidades. Vemos entonces que, si bien el enfoque intercultural de la UIEM está sustentado teóricamente, los alumnos tienen muy claro que no todos los profesores comparten y conocen el enfoque intercultural, sin embargo, hacen comentarios positivos

de los profesores que consideran sí están formados dentro del enfoque, explicándonos prácticas concretas que éstos utilizan en el aula. Estas prácticas de los profesores hacen diferente a la UIEM respecto a otras escuelas, "es necesario comprender cómo las propuestas pedagógicas de carácter intercultural constituyen opciones de transformación en las prácticas y concepciones, sociales en distintos contextos" (Medina, 2006:188).

En cuanto a la licenciatura elegida por los estudiantes, es un aspecto del sistema académico del que los alumnos hacen mención como particular de la UIEM, para ellos Desarrollo Sustentable es la licenciatura que representa mayor beneficio personal y para las comunidades, en comparación con las otras dos licenciaturas que podían elegir en ese momento. Es la carrera que más legitimidad tiene entre los jóvenes, aunque no por esto, dejan de ser críticos ante prácticas pedagógicas que consideran poco acertadas, como son los proyectos con las comunidades que quedan inconclusos. Pues si bien el enfoque intercultural presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos, en la práctica educativa los alumnos manifiestan su descontento por el poco compromiso de algunos profesores con las comunidades, así como el poco vínculo entre las autoridades de la UIEM y las autoridades de las comunidades indígenas, a las que dicen sólo invitan a la universidad para mostrarlos en las ceremonias públicas con su vestimenta tradicional.

El camino de las universidades interculturales es joven y, por tanto, poca la información que podemos encontrar referente a estas novedosas IES; es necesario entonces incorporarla en los estudios de los diferentes actores que han creado estas universidades, ya que si bien esta investigación se enfocó en los jóvenes estudiantes, habría que ver el punto de vista de otros actores de la universidad, igualmente importantes como son los profesores y las autoridades que presiden éstas, así como los miembros de las comunidades indígenas que han estado involucrados o relegados, en su creación y funcionamiento.

Bibliografía

- Balcázar Nava, Patricia (2005). *Métodos cualitativos*, México, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Barrón Pastor, Juan Carlos (2006). "Promoviendo relaciones interculturales: Racismo y acción afirmativa en México para indígenas", en *Educación Superior, Trace* número 53 [En línea], <<http://trace.revues.org/index352.html>> (agosto 2010)
- Bello Maldonado, Álvaro (2008). "Los espacios de la juventud indígena. Territorio y migración en una comunidad purépecha de Michoacán, México" en Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, INAH.
- Bourdieu, Pierre (1984). "La 'Juventud' no es más que una palabra", en *Sociología de la Cultura*, México, Grijalbo, CONACULTA, pp. 163-173.
- Bourdieu, Pierre (1987) "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco, n. 5: 11-17.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Claudia Santini Billar (2006). *Universidad intercultural modelo educativo*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP) Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*, España, Paidós Educador.
- Cox, Christian (1993). "Políticas de educación superior: categorías para su análisis", en *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO, pp. 87-130 <<http://fondoftp.flasco.cl/fondo/pub/publicos/1993/libro/000585.pdf>> (julio 2009)
- Dávalos, Pablo (2005). "Movimientos Indígenas en América Latina: el derecho a la palabra", en Dávalos, Pablo (coord.). *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) pp. 17-33.
- De Garay Sánchez, Adrián, Miguel Ángel Casillas Alvarado (2002). "Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica", en Nateras Domínguez, Alfredo (coord.). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) - Porrúa.
- De Garay Sánchez, Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, México, Ediciones Pomares.
- Dietz, Gunther y Rosa Guadalupe Zuany Mendoza (2008). "¿Interculturalizando la educación superior?", en *Trace*, n.53 [En línea], <<http://trace.revues.org/index374.html>> (febrero 2011)
- Erickson, Frederik (1989). "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza", en Wittrock C., Merlín (coord.) *La investigación de la enseñanza II*, España, Paidós, pp. 195-301.
- Geertz, Clifford (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (2000). "La Juventud es más que una palabra" en Margulis, Mario (editor). *La Juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos.
- Medina Melgarejo, Patricia (2006) "¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela", en Bertely Busquets, María (Coord.) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, CIESAS.
- Monreal Riquelme, Pilar (2008). "Movimientos indígenas en América Latina: cinco estudios de caso", Documento de Trabajo, Fundación Alternativas,
- Muñoz, Manuel (2006). "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe", en *Informe Sobre La Educación Superior En América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Venezuela, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Orantes, Lilia (2004). "Panorama en México", en *Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*, México, SEP, CGEIB, UNESCO.
- Ortiz, Felipe (2007). "Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México", en *Ra-Ximhai*, v.3, n.2, mayo-agosto, pp243-272.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, INAH.
- Schmelkes del Valle, Sylvia (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Mato, Daniel (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, México, UNESCO, IELSAC.
- Rockwell Richmond, Elsie (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *Enfoques (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación)*, Bogotá, Colombia, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, pp. 29-56.
- (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, Documento DIE, México, Die-Cinvestav.
- (2008). "Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico", en en Jociles Rubio, María Isabel y Adela Franzé Mudanó (eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Editorial Trotta, pp. 90-103.
- Rubio Oca, Julio (Coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-1996. Un balance*, México, SEP, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001). *Programa Nacional de Educación 2001- 2006*, México, SEP.
- Ruiz Lagier, Verónica (2008). "Refugio Guatemalteco. Juventud, identidad y migración en la Gloria, Chiapas, México", en Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, INAH.
- Saavedra, Lourdes; Jorge Mayorga y Oscar Campanini (2005). "Entre la comunidad y la universidad: La construcción de la identidad de los jóvenes Universitarios de las provincias de Cochabamba en la universidad mayor de San Simón", PIEM, Bolivia. <<http://www.pieb.org/campesinosenlauniversidad/contents/INFORMEFINALWEB.pdf>> (diciembre 2010)
- Valladares de la Cruz, Laura Raquel (2008). "Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de México", en Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, INAH.

**We present you
with the best**

VOICES

of Mexico

The leading English-language quarterly
published by the Center for Research
on North America, UNAM

For more information Phone (011 525) 659 2349,
659 3821 Fax: (011 525) 554 6573

EQUIDAD EDUCATIVA VERSUS DESIGUALDAD SOCIAL: EL CASO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BECAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (PRONABES) EN MÉXICO

DINORAH MILLER

Doctora en Investigación en Ciencias Sociales, profesora-investigadora del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.

Correo-e: dgm@correo.azc.uam.mx

Resumen

La primera parte de este texto discute los cambios de racionalidad estatal en la orientación de las políticas sociales (entre las que se cuentan las políticas educativas); de una lógica igualitaria a otra de corte compensatorio basado en la premisa de la equidad. Con estos argumentos nos aproximamos a un programa compensatorio, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) en México, para discutir su alcance en materia de equidad para los jóvenes mexicanos en un entorno social claramente desigual.

Hoy más que nunca se hace evidente la falta de una política social clara y sostenida hacia los jóvenes mexicanos. La población joven en nuestro país ha cobrado relevancia, especialmente desde la década de los años noventa cuando el país registró un “bono demográfico” producto de las altas tasas de natalidad de los años setenta y ochenta. En los últimos años, la situación de la juventud ha sido puesta en la mesa de discusión evidenciando la falta de atención pública, especialmente ante la gran diversidad de formas que experimenta su condición. Las brechas y fuerte segmentación para los que han salido prematuramente del sistema educativo, los habitantes de zonas rurales (especialmente cuando son mujeres), los migrantes, los estudiantes, los desempleados, dificultan mucho la posibilidad de dirigirse a los jóvenes como un actor público. La narrativa social de la juventud nos remite hoy a problemas comunes de sujetos privados.¹ En este comunicado sostenemos que los jóvenes (con sus diversas identidades) no se conciben públicamente como un actor social sino que están reducidos a recibir una atención pública mediante programas compensatorios y de corto alcance.

En este sentido, nos hemos propuesto preguntarnos acerca del alcance que tienen estos programas compensatorios en el marco de procurar la disminución de la desigualdad social imperante en nuestro país. Para ello, nos aproximaremos al sentido que orienta la definición pública de un programa de política educativa denominado Programa Nacional de Becas para la Educación Superior que se inscribe en el objetivo 2 del Programa Sectorial de Educación del actual gobierno (2007-2012): “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, y nos preguntaremos acerca de su contribución al objetivo en el que se inscribe.

a) Ciudadanía, juventud y Política Educativa

La discusión en torno al cambio de lógica que ha operado detrás de las políticas sociales (en las que se incluye a la educación), la expone Bottomore (2005) en su narrativa acerca de la relación entre clases sociales y Ciudadanía de Marshall. Durante el periodo de posguerra, los países que adoptaron esquemas benefactores orientaron las políticas sociales bajo la premisa de una adquisición progresiva de derechos sociales ciudadanos redistribuyendo **igualmente** oportunidades con el propósito último de integración al desarrollo económico.

En este entendido, la intervención gubernamental neutralizaría los efectos de clase a largo plazo y, en su lugar, se vería un avance significativo en la igualdad social. Llevando estos argumentos al caso concreto de la educación, la desigualdad se entiende como producto del efecto diferenciado en las probabilidades de acceder a mejores y más altos niveles educativos en función del origen social. El propósito de la intervención pública ha sido disminuir este efecto de origen, es decir, ubicar a los individuos en una situación semejante para la competencia. Este planteamiento resultaba congruente con los valores fundantes de la sociedad moderna de libertad y justicia. Las acciones de gobierno impulsadas en las décadas de los años sesenta y setenta, suponían no sólo

que los efectos “clase” podían ser neutralizados sino que a largo plazo, los efectos de la escolarización permitirían un avance significativo en materia de igualdad social. De tal manera que las desigualdades posteriores se aceptaban como un efecto “normal” del funcionamiento social, ya que no intervenía la herencia de los privilegios sociales, sino las cualidades personales. Es así que la meritocracia ha servido como una construcción socialmente válida para justificar un funcionamiento eficaz, al tiempo que equitativo del sistema social.

Sin embargo, la presuposición de acceso universal al bienestar social por esta vía, ha venido sustituyéndose desde la década de los ochenta por la lógica neoliberal de la compensación focalizada. Esto último implica, en palabras de Domínguez (2009) anteponer la asistencia social y la focalización a los derechos ciudadanos. La equidad ha reemplazado la expectativa de igualdad que predominó en el periodo benefactor, y con ello, la lógica redistributiva a favor de un desarrollo económico. Los argumentos para operar la política social en términos equitativos es el problema de la justicia social; paradójicamente el ánimo igualador produjo un tratamiento igual de los desiguales, y por ende, poco justo (Duru-Bellat: 2002).

Por otra parte, la crítica que se ha planteado al esquema de distribución equitativo es que tiene el riesgo de congelar la pretensión de igualdad (e integración) progresiva de todos los grupos sociales. Al separar la “prestación” de un servicio con la adquisición de un derecho, se reduce a una suerte de asistencia social y de contención a la exclusión social.

Además de los cambios en la lógica redistributiva del Estado, también la noción contemporánea de ciudadanía se ha modificado. Así, la primera distinción a considerar es aquella que la entiende como pertenencia formal al Estado, de aquella que la piensa de manera sustantiva, esto es, ligada a la adquisición de la nacionalidad. El vínculo que define a los individuos con el Estado es de carácter jurídico-político y pretende un alcance universal, incluyente y público. Mientras que el vínculo de la ciudadanía con la nación, se deriva de una construcción sociocultural más

que legal, y en este sentido, es excluyente y con mayor proximidad al ámbito privado.

Esto obedece a la complejización creciente de los Estado-Nación contemporáneos. Fue Hamermas (1996) quién abrió el lente a la multiculturalidad, reelaborada posteriormente en una visión intercultural, derivada de distintos eventos sociales y políticos (caída del muro de Berlín, caída del socialismo, conflictos étnico-religiosos) y quién puso de relieve ya no la igualdad, sino la diferencia. Los flujos migratorios y la visualización de demandas sustantivas (de género, diversidad étnica o los que se vinculan a una condición concreta como la pobreza, juventud, vejez o la situación migratoria) han obligado a los Estado a repensar la ciudadanía. La forma recurrente de atender la demanda de estos grupos ha sido empleando los recursos públicos con una lógica asistencialista, mediante programas que buscan compensar diferencias, más que pretender un cambio sustantivo de la situación real de estos grupos. Esta última vía implicaría modificar de origen la relación entre ciudadanía, derechos y bienestar de todos los pobladores, aun de los migrantes. Bottomore nos explica que cuando un Estado actúa bajo la perspectiva de derechos adquiridos, legal y sustantivamente, la comprensión de su ejercicio transforma al beneficiario como sujeto de derecho más que como súbdito o cliente.

Como parte de la creciente pluralidad de la esfera pública, los jóvenes se incluyen en estos públicos alternativos que se benefician de programas de política social en la lógica de la asistencia social. La noción ciudadana de la juventud en nuestro país se asocia con los 18 años de edad, cuando se adquiere la ciudadanía formal que da derecho a participar en la toma de decisiones institucionalizadas, mediante la posibilidad de votar y ser votado; en síntesis, la dimensión política de la ciudadanía. No obstante, el ángulo de la juventud que nos interesa es aquel que nos aproxima a una "condición social sustantiva" y que nos pone del lado una ciudadanía en sus dimensiones civil y social.

De acuerdo a las cifras oficiales, nuestro país estaría alcanzando el 30% de cobertura bruta en el nivel superior.

Pero como sabemos, además del avance en la cobertura -que se entiende como una ampliación de oportunidades sociales-, quedan por resolverse retos tales, como la integración de minorías y grupos que históricamente han quedado al margen de la escolarización media y superior. En este sentido, una efectiva equidad educativa es condición necesaria para contrarrestar la creciente segmentación social y abonar a favor de la dimensión civil de la ciudadanía: la membresía a un Estado-Nación; dicho en clave sociológica, de una mayor cohesión social. Por otro lado, hemos asociado la ciudadanía sustantiva al ejercicio de derechos. En este sentido, el reto de los sistemas educativos es lograr que la distribución de la escolarización (entendida la educación como un bien público) no sea solamente igualitaria sino también justa, de calidad y que satisfaga las necesidades particulares de quienes la reciben.

La distribución de oportunidades educativas constituye un problema social, político y administrativo, ya que también está vinculada a la reorganización de los ciclos vitales de los miembros de una sociedad, con la posibilidad de construir opciones y estilos de vida, del acceso al consumo y para acceder a otros bienes. De tal suerte que bajo una perspectiva institucionalista, la educación masiva es una extensión de los derechos ciudadanos. En este sentido es imperativo que entendamos que no hay espacio para el ejercicio ciudadano excluyendo a los jóvenes de la posibilidad de desarrollar capacidades mínimas, necesarias para participar en el la vida social. La escolarización hace las veces de una inducción ceremonial en la sociedad moderna, un rito de iniciación de sus miembros (Torres: 1996). Recordemos que la educación -junto con otros procesos- fue uno de los grandes detonadores de transformación social del siglo XX. Al inicio del siglo en nuestro país eran muy pocos los niños y los jóvenes con acceso a la escuela, gradualmente se fueron incrementando los años de la vida de los niños, adolescentes y jóvenes que involucraban su experiencia vital con la escuela. En síntesis, encontramos que las biografías individuales fueron modificándose a la par de otros procesos sociales, demográficos, económicos y

políticos. Se incrementó la proporción de asistentes a la escuela, los años de escolarización lograda y disminuyó la edad promedio de ingreso a la escuela. Esto implicó que las trayectorias de vida de abuelos, padres e hijos fueran distintas, así como también los diversos eventos que están involucrados en las transiciones de juventud, como la independencia económica, afectiva, residencial y la llegada del primer hijo. Uno de los procesos que está fuertemente ligado a la postergación de estas transiciones es precisamente el de la escolarización (Mier y Terán y Rabell en Zavala de Cosío *et al.*: 2005).

Sin embargo, pese al esfuerzo implicado en la expansión del sistema, veremos fuertes contrastes en la forma de distribuir las oportunidades. Aunque existen logros importantes en materia de igualdad en el sistema de educación superior en el país, estamos muy lejos de ser un sistema equitativo. La ampliación de oportunidades se ha visto acompañada de una fuerte segmentación que limita seriamente a ciertos grupos sociales que se “esconden” detrás de los indicadores. Por ejemplo, se ha incrementado, de forma absoluta y relativa, el número de jóvenes provenientes de deciles de menores ingresos a la ES; sin embargo, los avances en la investigación educativa nos han mostrado que estos grupos siguen teniendo menores probabilidades de permanecer y concluir sus estudios universitarios, ya que los circuitos de escolarización, sumamente deficientes en calidad, tarde o temprano cobran su cuota en las tasas de permanencia y egreso. Esto, pese a ser un problema sistémico, se trata como una responsabilidad individual. Emilio Blanco (2009), se preguntó por la capacidad de la escuela para incidir sobre la inequidad; la conclusión fue que la capacidad de las escuelas para mejorar los aprendizajes es muy pequeña aún, en comparación de los factores socioculturales. Esto confirma que la mayor parte de los problemas de equidad dependen todavía de manera importante de la extrema desigualdad de la estructura social mexicana. Proponemos pensar a las IES como espacio para el ejercicio ciudadano no es sólo retórico, sino que lo entendemos como una salida ante la creciente desigualdad social y segmentación de calidad interna del sistema educativo

mexicano. Esta brecha educativa asociada a los ingresos familiares, la pobreza y la participación laboral intensiva se corrobora para la educación media superior. En el informe sobre este nivel educativo, el INEE confirma las desigualdades por origen social y lugar de residencia de los jóvenes para acceder y permanecer en el sistema educativo (INEE, 2011).

b) Alcances del PRONABES como política compensatoria en la educación superior en México

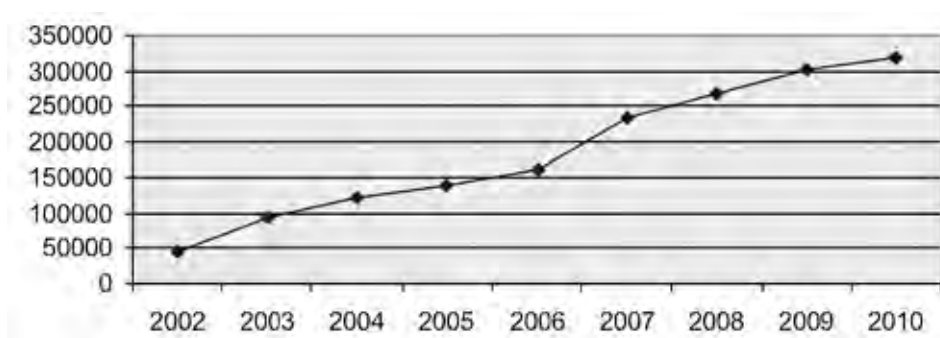
En este marco, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior surgió en México en el año 2001. Los objetivos generales fueron: 1) propiciar que los estudiantes en situación económica adversa pudieran continuar su formación académica en el nivel de educación superior y 2) lograr la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad, ofrecidas por IES públicas del país.

La relevancia de subrayar el componente de equidad no es menor, ya que desde que inició el proceso modernizador en este nivel educativo en década de los años noventa, los estudiantes nunca figuraron como centro de las acciones gubernamentales. Paralelamente, desde esa misma década nuestro sistema de educación superior ha venido registrando una creciente diversidad estudiantil; diversidad de todo orden, en su composición de origen social, cultural de expectativas, pero también de sus disposiciones académicas para el aprendizaje. Paradójicamente a esta creciente diversidad de su población, las IES han respondido con una creciente estandarización de las trayectorias escolares y de sus resultados. Ya Tinto (1996) había sugerido mirar con otra perspectiva al abandono escolar y a sus motivaciones. Hoy más que nunca, las IES deben hacer un esfuerzo por aproximarse a la diversidad de las trayectorias reconsiderando nociones tales como abandono, rezago, éxito o fracaso. Mantenerlas sin cambio obstaculizan la comprensión de nuevos procesos como el de la movilidad estudiantil o el uso que los jó-

venes pueden hacer de una oferta más amplia y variada de oportunidades educativas. En este sentido, resulta imprescindible preguntarnos por lo que está detrás del fenómeno de "ida y vuelta" a la vida académica, a qué actividades destinan los jóvenes los periodos de salida, qué aprenden, por qué deciden regresar, cómo emplean lo aprendido en las IES, cómo incorporan sus nuevas adquisiciones -experiencias, destrezas- en su vuelta a la universidad, qué pueden hacer las IES para sacar provecho de esta dinámica itinerante.

En otros comunicados he hecho referencia al importante impacto que a nuestro juicio ha tenido el PRONABES en las trayectorias escolares, considerando la experiencia particular de la ejecución de este programa en una IES particular (Miller: 2009). Cabe subrayar que en el diseño del programa se ha buscado compensar centralmente la desigualdad regional del sistema; de lado de los beneficiarios, se busca compensar las desigualdades de ingresos económicos, de su condición de género, étnica y de capacidades diferentes. El gráfico 1 hace palpable el avance en la población becaria atendida por el programa. Veamos a continuación algunos detalles del programa.

Gráfico 1. Número absoluto de población atendida por el PRONABES



Fuente: CONEVAL: Informe de Evaluación Programa Nacional de Becas, 2009-10

Nos hemos propuesto pensar el PRONABES en su dimensión sistémica. Hemos insistido en la necesidad de observar el problema del otorgamiento de becas en una dimensión más amplia -en el sistema educativo y social- para ponderar el aporte que un programa de este tipo hace a la equidad, ¿cómo están beneficiando los recursos públicos destinados a las becas a los jóvenes provenientes de distintos sectores sociales?

Iniciemos recuperando las últimas evaluaciones disponibles que se han hecho al programa por parte del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en este sexenio (2007, 2008, 2009). Ahí se reporta que para el ciclo escolar 2009-10 el número de becarios estaba cercano a los 320 mil. La tasa de renovación de la beca de un ciclo escolar a otro está sobre el 60%.

Proporcionalmente, las mujeres reciben más de la mitad de las becas (alrededor del 6% más que los hom-

bres); lo mismo sucede con los estudiantes de origen indígena (cerca del 5% de los becarios) y los estudiantes con capacidades diferentes con beca (2%). No obstante, persiste una fuerte desigualdad regional. El Distrito Federal recibe una cuarta parte de las becas, cuestión que resulta razonable si se considera que aquí se ubican las IES de carácter Federal UNAM, UAM e IPN y cerca del 16% de la matrícula pública del país. Pero en las entidades federativas existe un desbalance importante, las entidades donde más becas se distribuyen son Yucatán, Zacatecas, Veracruz y Chiapas, en el otro extremo, Baja California, Morelos o Nuevo León que apenas alcanzan entre el 3 y 5% del beneficio de las becas (Rodríguez: 2012). A esta disparidad en la distribución territorial de las becas, había que añadir algunos señalamientos expresados en las evaluaciones de CONEVAL que hacen notar dificultades, tanto en la publicación oportuna de las convocatorias, como en

la asignación de los recursos por parte de los gobiernos estatales (Tlaxcala, Veracruz, Sonora, Chiapas). Resulta destacable el caso de Veracruz, que se inscribe como una entidad con mayor monto de recursos asignados al programa y de los más altos en becarios en el país, y al mismo tiempo, con retraso en la emisión de convocatorias y pago de recursos. Esto hace suponer que el número de becarios vigentes reportados en los indicadores del PRONABES no necesariamente están haciendo efectiva la prestación del programa. La falta de certidumbre en la llegada de los recursos al beneficiario hace muy difícil garantizar que el programa cumpla cabalmente con sus cometidos de equidad.

Por otra parte, la misma fuente señala una estimación que el 65% de los becarios del programa proceden de hogares con ingresos mensuales a 2 salarios mínimos. Sin embargo, este dato también es controvertido ya que la forma en como se construyen los indicadores de ingresos familiares son poco claros; de hecho, una constante en las evaluaciones del presente gobierno es la falta de estimación adecuada de la población potencial y objetivo lo que conduce a una indefinición de indicadores estratégicos. Un ejemplo de esto es que en

las evaluaciones de los ciclos 2006-07 y 2007-08 se precisan como beneficiarios del programa a los “jóvenes en edad de estudiar la educación superior”. Como sabemos, el grupo de edad normativo para la educación superior es arbitrario, en algunos casos

de emplea el grupo de 19-23 años o de 20-24 años. La observación al respecto es que “la población en edad de estudiar la educación superior es imprecisa” (CONEVAL: 2008: Informe de Evaluación Programa Nacional de Becas: 5). Esta imprecisión llevó a que en la siguiente evaluación se hablaba que los beneficiarios eran “los alumnos inscritos en la educación superior integrantes de familias con ingresos menores o iguales a los tres salarios mínimos”.

Por otro lado, existe igualmente un inconveniente en estimar a la población que proviene de familias con ingresos menores o iguales a 3 salarios mínimos. Exclusivamente el Informe de Evaluación Programa Nacional de Becas 2009 hace una estimación de la población potencial con base en la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH). En la medida en que este dato no lo reportan los informes previos, es imposible valorar el avance en la atención de la población. No obstante, si atendemos exclusivamente la población atendida respecto a la población potencial en el 2008, el PRONABES alcanzaba a poco más de una tercera parte (37%). Adicionalmente, no existe un indicador suficientemente sólido que nos hable de en qué medida el programa favorece la permanencia de los estudiantes de bajos recursos.

Otro ángulo de la equidad del PRONABES tiene que ver con la forma en cómo se accede al sistema de educación superior público mexicano. En octubre del 2011, los legisladores mexicanos modificaron el artículo tercero constitucional y declararon

a la educación media superior como obligatoria. Se ha propuesto alcanzar esta meta en una década. La ampliación constitucional

de la escolaridad de los jóvenes tendría que estar asociada a una política de Estado para la educación

superior capaz de regular y organizar el funcionamiento del sistema de manera plena. Especialmente importante para el problema que nos ocupa resultan las políticas ins-



titucionales de acceso a las IES. Si realmente el programa se propone modificar la proporcionalidad del ingreso a favor de los jóvenes con condiciones adversas, se debe intervenir de manera sistémica en la regulación de los flujos entre los diversos niveles medio superior y superior. Esto supone cambios sobre la autonomía absoluta de las IES sobre sus políticas de ingreso, especialmente de aquellas que tienen vinculada alguna modalidad de formación media superior. Mantener sin regulación este flujo, contribuye a la segmentación de las IES y no garantiza condiciones de acceso en términos igualitarios.

Desde luego, como todo programa de política, el PRONABES busca instrumentar sus propósitos haciéndolos medibles. Con esta lógica, los resultados del programa apuntan en un sentido positivo y gradualmente pueden introducirse ajustes que afiancen su ánimo redistributivo, como el considerar los ingresos *per cápita* del hogar no los ingresos brutos, haciendo distinciones por género y grupo de edad, considerando la adscripción disciplinar o avanzando en la regulación del ingreso al SES. Igualmente cabe reflexionar sobre la expectativa de resultados normalizados (de ingreso, permanencia, regularidad y egreso) sin atender la dimensión organizativa de las IES, los procesos biográficos de los jóvenes, ya que esto atenta contra el componente de diversidad que caracteriza a la población estudiantil. Haciendo ajustes pertinentes al diseño, quizá se logre que la tasa de renovación rebase el umbral del 60% que ha sostenido el programa casi desde su inicio. Con el balance realizado hasta ahora, podemos concluir que es un programa clave para el desarrollo de la educación superior de nuestro país. Los problemas en su ejecución paulatinamente se van ajustando, mejorando los indicadores y los incentivos para hacerlo más eficiente.

No obstante, quedan preguntas pendientes difíciles de contestar; como se lee en las reglas de operación del PRONABES, el programa se propone mejorar los indicadores de continuidad, permanencia y culminación de los estudios de licenciatura de los jóvenes en condición vulnerable, la pregunta que nos falta responder es, ¿para qué?, ¿qué suponemos que los jóvenes obtendrán con esto?

Ni la continuidad, ni la permanencia, ni la titulación cumplen, en sí mismos, los propósitos de equidad que busca la educación; lo que sí muestran, son avances en los propósitos redistributivos de la oportunidad educativa, pero como vimos al inicio del documento, no son sinónimos. Al procurar asimilar los ritmos escolares con currículos poco flexibles para renovar la beca, las ROP privilegian una racionalidad de eficiencia institucional por encima de las diferencias, sociales, culturales, económicas de los jóvenes, en este sentido, hemos sostenido que PRONABES puede considerarse como un programa de inclusión parcial todavía.

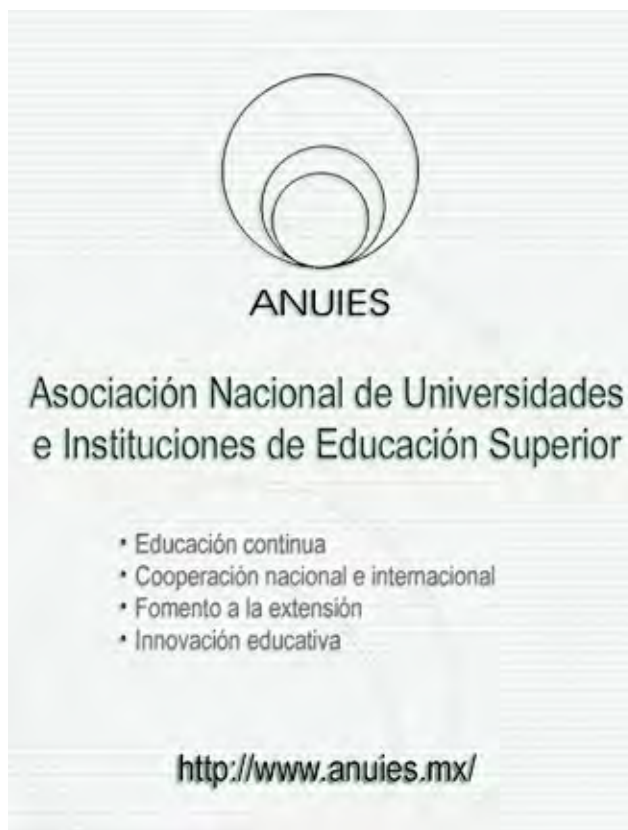
El alcance esperado de programas como éste, es que la continuidad de los estudios y la permanencia impactarán también en el aprendizaje, al abrir espacios tradicionalmente restringidos a ciertos grupos sociales, y con ello, aminorar los procesos de exclusión sistemáticos. En este sentido, el adjetivo de “calidad” que acompaña a las reglas de operación del programa sobra; si nos ajustáramos a los propósitos modernos de la educación implicada en la construcción de las democracias liberales, la “calidad” no debería ser otra que la de permitir incorporarse a empleos que posibiliten recursos suficientes para mantener un nivel de vida digno, de ampliar y diversificar el consumo cultural, modificar hábitos de lectura, de uso del tiempo libre, de reconocimiento de derechos y obligaciones ciudadanas. En fin, que la educación camine de la mano de los principios de igualdad. Éste es el reto que tenemos por delante, aproximarnos a una valoración del programa más cercana a la encomienda liberal de la educación, sin dejar de reconocer los logros en sus “indicadores” básicos.

Notas

- 1 Con esto me refiero a la ausencia de estrategias públicas para hacer frente a dificultades económicas o emocionales de los jóvenes que no estudian ni trabajan, al problema de la sexualidad, de las enfermedades de transmisión sexual, de los embarazos prematuros, de los rechazados, de los migrantes, de los matrimonios jóvenes que no tienen acceso a créditos para vivienda por que están desempleados o tienen empleos de muy mala calidad que no los hace acreedores a una vivienda propia.

Referencias

- Bracho, T (2007). *Evaluación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento*. PRONABES 2001- 2007, CIDE- MÉXICO.
- CONEVAL: 2007, 2008, 2009. *Informe de Evaluación Programa Nacional de Becas*.
- Duru- Bellat, M (2002). *Les Inégalités Sociales à l'école. Education et formation*, París.
- Emilio Blanco (2009). "La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre 2009, v.14, n.43, pp. 1019-1049
- Gobierno Federal. Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/Local-Content/1110/3/prog_sec.pdf
- Habermas, H (1996). *Facticidad y validez*. Edit. Trotta.
- Hurn, Ch. (1993). *The Limits and possibilities of schooling*, Third edition. Allyn and Bacon, USA.
- INEE (2011). *Informe 2010-11. Educación Media Superior*. México.
- José Mauricio Domínguez (2009). *La modernidad contemporánea en América latina*. Argentina, Siglo.XXI.
- Mier y Terán, M y Rabell, C (2005). "Cambios en los patrones de coresidencia, la escolaridad y el trabajo de los niños y jóvenes", en *Zavala de Cosío et al (2005). Cambio Demográfico y Social en México del Siglo XX. Una perspectiva de Historias de Vida*. EGAP, COLEF, Porrúa, Cámara de Diputados, México.
- Miller, Dinorah (2009). *La equidad en la Universidad: El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior. México, D.F.
- Rodríguez, R. "El Lado Oscuro del PRONABES", en *Campus Milenio*, n. 455, 21 de marzo 2012.
- T.H. Marshall y Tom Bottomore (2005). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza.
- Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", en De Allende Carlos (trad). *Revista de la Educación Superior*, n.71, jul-sep, México, ANUIES.
- Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden: Estado y Educación*. Miño y Dávila ed. Buenos Aires, Argentina.



ENTRE LOS ESTUDIOS Y EL EMPLEO. ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN SOCIAL EN EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO*

LUIS ANTONIO MATA ZÚNIGA**

maestro en Estudios políticos y sociales por la UNAM. Trabaja como investigador para el Seminario de Investigación en Juventud en la UNAM.

Correo-e: luis_mata@sj-unam.com

Resumen

En el presente trabajo se sintetizan algunos de los resultados del análisis de los procesos de reproducción e inserción social que intervienen en el fenómeno de la movilidad en los jóvenes universitarios egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –Campus Ciudad Universitaria (CU)– con el fin de poner a prueba los mecanismos de la desigualdad y, por otro lado, estudiar la capacidad de los egresados universitarios para crear y producir estrategias que modifiquen destinos sociales adversos, a partir del modo en el que los sujetos toman decisiones y consiguen con ello orientar sus trayectorias.

Palabras Clave

Egresados universitarios, estrategias de inserción social, UNAM, movilidad social, trayectorias

Introducción

En México, así como en contextos semejantes, los jóvenes se encuentran viviendo procesos que, en buena medida, pudieran ser considerados como inéditos en términos de vinculación y tránsito entre los estudios universitarios y el empleo dada la complejidad que presentan los esquemas de inserción.

Particularmente, los egresados de las universidades públicas han impulsado la articulación de estrategias cuentapropistas, a modo de paliar condiciones de vulnerabilidad, dadas las adversidades que representa, para muchos de ellos, ser incluidos en el mercado laboral en empleos dignos ya como egresados universitarios.

Si se toma en cuenta el paradigma de la educación como mecanismo de diferenciación social, sería lógico especular que el grueso de los universitarios se encontraría en condiciones más ventajosas en relación con aquellos jóvenes que no cuentan con este tipo de formación. Sin embargo, la literatura especializada en el tema apunta, en más de una ocasión, que esto no ocurre así; de hecho, en dichos estudios es frecuente leer que el contar o no con una formación universitaria no establece demasiadas

diferencias en términos de inclusión para el grueso del sector juvenil.

Es debido a las transformaciones ocurridas a escala global en la estructura social, política y económica en las últimas décadas del siglo XX que resulta importante teorizar sobre el fenómeno de la movilidad e inserción de los jóvenes. Aquí, específicamente, sobre los egresados universitarios mexicanos, en quienes dichos cambios han repercutido negativamente en la capacidad de movilidad social ascendente intergeneracional, como así lo apuntan los estudios que establecen, objetivamente, el incremento en la brecha de desigualdades de esos años a la fecha.

Al hablar de estrategias de inserción de los estudios al empleo, en el marco de adversidades y condiciones propias de contextos de vulnerabilidad, no es posible afirmar que éste sea el tránsito obligado para los universitarios en México; incluso para los universitarios de universidades públicas, pero sí es posible plantear que el conjunto de mecanismos de diferenciación que operan entre egresados universitarios influye de manera decisiva en sus transiciones de los estudios al empleo y ello tiene que ver, en primer lugar, con sus trayectorias personales. Más aún, es posible destacar que las diferencias entre egresados incluyen otros tipos de factores, tales como el campus y las facultades de las cuales egresaron al traducirse en significados asociados con formaciones profesionales particulares.

En este sentido, es posible afirmar que la articulación de las estrategias de inserción de los egresados universitarios no es independiente del conjunto de relaciones objetivas y simbólicas que operan en la estructura social. Esto es coincidente con algunos de los resultados de investigaciones que profundizan sobre las consecuencias de las desigualdades sociales para poblaciones juveniles mayores en el país, como las de: Coubès y Zenteno (2005); De Garay (2008, 2003); Márquez Jiménez (2008); Mora y Oliveira (2008, 2009) y Suárez Zozaya y Pérez Islas (2008).

Las implicaciones de este supuesto pone particular énfasis en la heterogeneidad de las estrategias de inserción de los egresados al vincular dinámicas familiares, condiciones socioeconómicas, trayectorias educativas y

ocupacionales que, en suma, van delineando sus historias personales y que van articulándose con las condiciones estructurales donde se establecen las nociones de límite y oportunidad para los egresados universitarios, lo cual refleja las capacidades de movilidad y reproducción sin que estas condiciones terminen por ser definitivas en sus trayectorias.

Por otro lado, estudiar las estrategias de inserción de los egresados universitarios de los estudios al empleo también nos permite conocer, de manera particular, el fenómeno de la transición a la adultez a través de transformaciones sociales varias que atañen a las instituciones y a los pactos de inserción tradicionales;¹ dando cuenta del paso de los jóvenes al mundo adulto.

Una aproximación de este tipo permite una mirada a los procesos de transición de los diversos capitales con los que cuentan y posiciones en las que se ubican los egresados universitarios, así como de las posibilidades diferenciales que tienen los jóvenes para obtener determinados logros académicos y/o para conseguir expectativas laborales; siendo ambos, educación y empleo, los medios sociales más conocidos y estudiados para superar los estratos de adscripción, o en su lugar, para el mantenimiento del *status*.

Finalmente, la aproximación hacia estos jóvenes en el marco de sus intereses y conflictos particulares -además de exponer su diversidad a través de los distintos modos de ser joven, universitario y egresado-, permite observar cómo las perspectivas de acción de los jóvenes representan nuevas formas y dimensiones de lo social al participar activamente en la construcción de su presente. De tal suerte que el uso, formulación y combinación de sus estrategias de inserción resulta fundamental para entender el momento social en el que se desarrollan así como las perspectivas desde las cuales parten.

El universo de estudio y las herramientas de investigación

Los jóvenes que participaron en este trabajo pertenecieron a cuatro facultades del campus de Ciudad Universi-

taria de la UNAM, el universo de estudio contempló 29 entrevistas a profundidad -semidirigidas-, realizadas entre 2009 y 2010, gracias a la entusiasta participación de los egresados de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Filosofía y Letras, e Ingeniería.²

La selección de las facultades, así como de los egresados, siguió un conjunto de criterios analíticos y atendió los siguientes aspectos básicos: edad (en su gran mayoría, menores 30 años), sexo, estado civil, facultad de procedencia, carrera cursada, años de egreso de la universidad,³ si contaba o no con el título universitario, escolaridad de los padres, actividad ocupacional, ingresos mensuales y si contaba con contrato laboral o no al momento de la entrevista.

El procedimiento utilizado partió entonces de un enfoque cualitativo, buscando con ello captar las situaciones particulares vividas por los egresados, para de esta manera conocer más sobre las estrategias de inserción utilizadas por ellos. Así, se privilegió la participación, tanto de sujetos que contaban con empleos relacionados con la carrera que cursaron, como de aquellos que no tuvieron mayor vinculación, y de quienes optaron por consolidar su formación académica a través de un posgrado. También se consideró el contrastar la escolaridad de los padres como un elemento interesante para su análisis, así como conocer el testimonio de aquellos egresados que vivían solos, con su pareja, o bien -y esta situación prevaleció en parte de los casos- con sus familias de origen; todo esto bajo el marco de situaciones socio-económicas distintas que también se eslabonaban con arreglos familiares varios.

De esta manera, la elección por un estudio cualitativo procuró la descripción y el análisis de estrategias, con el fin de recabar información sobre el hacer cotidiano de los egresados universitarios al vincular sus contextos como una situación compartida que en la investigación fue denominada como una "categoría de situación"⁴ (Bertaux, 1997:19).

Esto es, los egresados, al formar parte de un grupo social que comparte un momento de transición en un contexto masificado de desempleo y/o subempleo

donde los privilegios atribuibles a su permanencia en la escuela como proceso formativo llegó a término, los conmina a llevar a cabo la elección y construcción de estrategias de inserción contingentes que les resulten más rentables con el fin de ser incluidos en sociedad, como nuevos profesionales y como adultos. En rigor, dicha situación que los vincula socialmente, origina un agregado de presiones y lógicas de acción en los universitarios, lo cual descubre elementos de significación que les son comunes a través de esquemas colectivos que, en sí mismos, permiten una lectura interpretativa de algunas de sus prácticas relacionadas, a su vez, con sus estrategias de reproducción e inserción.

Sobre la elección de las facultades y la identidad profesional

Es claro que las cuatro facultades elegidas no representan al total de las facultades en CU, pero el conjunto de las narraciones de los entrevistados, sí es capaz de mostrar patrones básicos que vinculan socialmente a los egresados al exponer situaciones comunes y que, a través de ellas, se hicieron presentes estrategias compartidas.

Cabe destacar que la vida estudiantil en CU constituyó un espacio diferencial para sus egresados a partir de la apropiación subjetiva que hicieron del campus, así como de la carrera cursada. Lo anterior estableció significados diferentes en función de las disposiciones adquiridas por los universitarios entrevistados a través de contextos heterogéneos y su paso por la universidad. Tales diferencias influyeron en las expectativas de los entrevistados así como en la representación de sí que tienen como universitarios al delinear proyectos de vida distintos a través de las estrategias elegidas. Sea porque en sus facultades se privilegió una formación profesional, dispuesta claramente hacia la entrada al mercado laboral, o, por el contrario, existió una mayor orientación hacia el trabajo académico y a formarse como investigadores.

Esto describe, en paralelo, una promoción vocacional contenida en el imaginario de las distintas carreras, influencia que se expresa en la identidad profesional de

sus alumnos y que continúa al egreso de las facultades, definiendo también un conjunto de valoraciones respecto de su posición como universitarios a través de sus prácticas que pueden ubicarse por una mayor participación o pasividad en las aulas así como en sus trabajos profesionales.

La licenciatura en la que quedan inscritos definirá los rasgos fundamentales de su identidad futura, o los inducirá a un pronto abandono, y por medio de ella se diferenciarán del resto de los estudiantes de la UNAM. Ser estudiante de Ingeniería, de Derecho, de Medicina, de Enfermería, de Física o de Sociología, implica desde el principio un proyecto de vida, valores profesionales y formas de afirmación diferentes. Con base en el prestigio de la carrera y el plantel, los alumnos incorporarán dichos elementos a su identidad de manera positiva o negativa. No es lo mismo estudiar Derecho en CU, que hacerlo en Aragón; implica proyectos de vida, profesionales, diferentes, pero además en la época de estudiante el prestigio de las dos escuelas no es idéntico y ello influye en el alumno... (Durand, 2002:39-40)

Todo esto lleva a preguntarse sobre las posiciones y las estrategias que ocupan los egresados en sociedad. No es lo mismo la posición que ocupa un profesional de la sociología con respecto a la de un profesional de la ingeniería en telecomunicaciones. Esto, en la medida que la posición social que ocupan es diferencial en función de los tipos de capital e intereses individuales desde los cuales parten los egresados de tales carreras para integrarse y reproducirse socialmente.

En consecuencia, la lectura social que se hace de cada una de estas profesiones se pone en juego cuando éstas se llevan a la práctica en su ejercicio profesional. Con esto quiero decir que, tanto las posiciones, así como las estrategias ocupadas -o por ocupar- por los egresados están estrechamente ligadas con las condiciones económicas, sociales y culturales correspondientes al pulso social del cual, en ese momento, son parte.

Bajo esta lógica, la elección de las facultades en el campus respondió a que éstas mantienen esquemas en

muchos sentidos opuestos en lo relativo a la identidad profesional que procuran. Por ejemplo, en Derecho existe un mayor predominio por la autoridad y el orden que se refleja en la relación del alumnado hacia las autoridades académicas y administrativas, pero que a su vez tal dinámica promueve un determinado conjunto de valoraciones asociadas con una imagen también de mando. Ello promueve una disposición mayor hacia el ejercicio de actividades profesionales jerárquicas bien definidas; muy bien valoradas en el ámbito laboral público y privado.

En el otro extremo podemos ubicar los valores transmitidos o privilegiados en Filosofía y Letras: la idea de autoridad es relativa al saber, no al sistema institucional; la participación y la crítica son elementos esenciales de la relación con la autoridad. El orden parece un elemento secundario o subordinado a la creatividad, a la participación, enriquecidas por una gran tolerancia a los diferentes, en especial a las minorías. En medio de ese continuo, podemos ubicar a la Escuela de Enfermería más cerca de Filosofía y Letras, mientras que Ingeniería se ubicaría junto a Derecho. Otras facultades como Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Psicología o Economía estarían en el polo más abierto y participativo, mientras que Contaduría y Administración, Medicina, Química, Veterinaria y Odontología, estarían en el otro lado. (Durand, *Op. Cit.*:71)

Ahora bien, existen ambientes diferentes dentro de las mismas facultades en función de las licenciaturas que en ellas se imparten y cada una de ellas comprende una identidad particular. En Derecho e Ingeniería, por ejemplo, todas las carreras son ramas del mismo espacio de conocimiento, pero entre ellas existen claras diferencias en cuanto al prestigio, la tradición, su relevancia académica, su proximidad con el mundo laboral o académico, etcétera. Diferencias que también ocurren en Ciencias Políticas y Filosofía y Letras; no es lo mismo ser estudiante de filosofía en Filosofía y Letras con toda su tradición y prestigio que ser estudiante de geografía o de pedagogía en la misma Facultad, criterio de diferenciación presente en el imaginario del estudiantado que termina por cons-

tituirse como parte de su identidad profesional en voz de sus egresados.

En síntesis, parece claro que la imagen de futuro que fueron construyendo los egresados desde su paso como estudiantes se ve afectada de manera positiva o negativa a partir de la Facultad y la carrera a la que pertenecieron y de sus condiciones internas y externas alrededor del campus; si bien es cierto que el hecho de estar en la UNAM es apenas un elemento para influir en dicha imagen y expectativas, la adscripción a la comunidad de un plantel es decisiva para asumir una identidad profesional. Misma que se refleja al momento del egreso a través de las decisiones profesionales y las relaciones socio-laborales que procuren.

Este hecho también fue determinante para la elección de las facultades ya que, por ejemplo, buena parte de las poblaciones escolares de Derecho e Ingeniería construyen su imaginario de éxito personal y profesional a partir de su pertenencia por ser o no parte de la élite de su Facultad. Mientras que para las poblaciones de Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales esta diferenciación es más matizada y su desarrollo personal se ve menos influido que en las otras facultades analizadas.

Algunas consideraciones teóricas

Para efectos prácticos, la noción de estrategia desde la cual parto para analizar las prácticas de los egresados se refiere a todas aquellas acciones que los universitarios desarrollan en su vida cotidiana, las cuales mantienen implicaciones de transformación, reconversión o conservación en sus condiciones al poner en juego el conjunto de capitales con los que cuentan -sea económico, académico, social, cultural, simbólico, etcétera-; en las cuales, a su vez, su pérdida o ganancia se torna evidente en sus prácticas, con base en las decisiones de su inversión para defender, obtener, recrear y administrar estos recursos. Tales decisiones, que dependen de sus *habitus* (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1992) de clase y familiar, son resultado de las negociaciones en los conflictos internos, como consecuencia de las cuestiones particulares derivadas de

la posición social, etaria, de género, parentesco, laboral y/o escolar en las que se ubica cada individuo.

En estos términos, las nociones de reproducción e inserción social asociadas con las estrategias, se refieren al proceso de producción constante, e ininterrumpido, de bienes materiales y simbólicos que al replicarse a través de la conservación, conversión o transformación de posiciones y capitales por parte de los distintos agentes y grupos, de fe de la presencia de sociedades dinámicas. En particular, este proceso es visto en la investigación a través de la íntima relación que mantiene con el fenómeno de la movilidad social.

Por otro lado, el término “reproducción social” que acompaña a la categoría *estrategias*, surge del debate en las ciencias sociales latinoamericanas en la década de 1970 y, sobre todo, en la siguiente, cuando las preocupaciones teóricas de los investigadores sociales apuntaban acerca de “cómo ciertas clases logran reproducirse a pesar de las restricciones (en términos de trabajo, ingresos, consumo) que impone el desarrollo del capitalismo” (Cragolino, 1996; citado en Gutiérrez, 2004:37-38). No es casual que sea precisamente esta década, la de 1980, el momento histórico para el desarrollo de este tipo de inquietudes teóricas en América Latina; sobre todo para el contexto mexicano, siendo cuando se marcó el inicio de una caída constante en los niveles de vida de la población que, además, agudizarían la vulnerabilidad social sufrida por varios grupos, entre ellos el de los jóvenes.

De este modo, la noción de estrategia mantiene una asociación con el sentido relacional de las posiciones, las disposiciones (*habitus*) y de los diversos capitales. Así, trabajar con estrategias, siguiendo a Bourdieu, significa hablar de aquellas prácticas conscientes y no conscientes que los miembros de los grupos desarrollan en su cotidianidad, comprendiendo, tanto aquellas que forman parte de su rutina, como las que implican un conjunto de opciones a tomar en el marco de sus posibilidades objetivas con fines de acumulación, adaptación, adecuación, acomodación, distribución y ganancia o pérdida de sus capitales. Es también tener en claro que las estrategias siguen un “tipo de racionalidad limitada”, donde las ne-

cesidades, preferencias y elecciones subjetivadas de los individuos no están desvinculadas de las condiciones objetivas de sus contextos.

Estrategias relevantes que resultaron de la investigación

A continuación, la síntesis de resultados para la presentación de estrategias considera la división entre pioneros y herederos, en tanto que ésta, a mi parecer, expresa contextos diferenciales entre las estrategias de las cuales los egresados echan mano en función del uso, inversión y conversión de los capitales con los que cuentan.

No obstante, el tratamiento analítico de las estrategias no asume esta división por completo al no poder consignar, por ejemplo, que el desarrollo de los contextos socioculturales y económicos sea menos favorable en todos los casos para los pioneros en comparación con los de los herederos. En consecuencia, la utilidad de esta división sirve sólo como una orientación para la interpretación de las estrategias y las representaciones sociales de los egresados. En suma, me referiré a los entrevistados como pioneros y herederos, a partir de la acumulación de capitales culturales que poseen como característica que mostró mayores diferencias entre los egresados, tanto en sus trayectorias, como en sus estrategias de inserción.

En estos términos, aquí se llamará herederos a aquellos egresados más aventajados escolar y económicamente, con redes sociales dotadas de un mayor peso estratégico en relación con la mayoría de los pioneros. Dicha precisión también tiene el propósito de relativizar la división entre pioneros y herederos, de manera tal que los sujetos no sean vistos de manera determinada por las estructuras, sino que, precisamente, gracias a su capacidad de agencia pueden modificar sus trayectorias de manera estratégica a partir de una multiplicidad de prácticas. Es decir, la división entre herederos y pioneros aquí es utilizada para subrayar ciertas similitudes y diferencias en las trayectorias de los egresados.

Destaco que la presentación de las estrategias es general al no particularizar en cada una de éstas, sino que se pretende una exposición global de algunas consideradas como relevantes por su mayor presencia en las prácticas cotidianas del común de los egresados.

Para fines prácticos expongo las estrategias divididas por subapartados, mas es claro que éstas no se desarrollan aisladas en las prácticas de los individuos; muchas son las veces que las paralelas se tocan, e incluso, en alguna medida, puede hacerse una lectura analítica de las prácticas individuales inclinándose por interpretarlas a partir de uno u otro tipo de estrategias a juicio del investigador.

Contribuir económicamente en casa

Como común denominador, los pioneros -universitarios de primera generación- mencionaron en sus entrevistas que una parte de sus ingresos se destina al gasto corriente en casa -en porcentajes que van del 20 al 60 por ciento. Tal participación puede aumentar cuando resultan ser los proveedores principales en sus hogares; son jóvenes que usualmente contribuyen a la economía familiar de forma regular desde hace tiempo, varios de ellos con mucha mayor antelación que otros.

La mayoría de los egresados mencionaron no sentirse obligados por parte de sus padres a contribuir económicamente. Sin embargo, algunos pioneros han asumido esta práctica como una forma de retribución al apoyo recibido; la cual, en general, es bien recibida por la mayoría de los padres. Incluso, los egresados ven esto como una situación natural producto de vivir en el hogar paterno y hacer uso de los recursos y servicios en casa.

Como antecedente, la relación con el apoyo económico de padres a hijos en las trayectorias de los egresados pioneros toma en cuenta la conclusión del mapa curricular de la licenciatura, la cual significó para estos jóvenes el fin del período de apoyo material de la familia, no obstante, para varios egresados, éste ya había concluido varios años atrás y, en ocasiones, en el transcurrir de los semestres de la carrera, cuando algunos universitarios comenzaron a trabajar.

Así, para varios jóvenes terminar los estudios de licenciatura se convierte en un momento de transición que anuncia el paso al mundo del trabajo sin la necesidad de alternar las actividades profesionales con sus estudios. Es un momento apremiante en la vida de las y los universitarios en función del peso de las expectativas de las familias puesto en el nuevo hijo o hija profesionista. Pero también, particularmente para los que actúan como proveedores principales, es un momento de incertidumbre al saber que sus familias cuentan con ellos y ellas para mantenerse.

A su vez, este tipo de prácticas -ligadas a la retribución material de los hijos hacia los padres en función de los escenarios precarios que se continúan viviendo en casa-, fueron mayormente llevadas a cabo por los egresados pioneros de las facultades de Ingeniería y Derecho, quienes al momento de la entrevista percibían un mayor

salario en comparación con el resto de los egresados de las otras facultades y estaban en mejores condiciones de retribuir económicamente.

Desde el punto de vista de los pioneros, por su relación con sus familias, las prácticas estratégicas muestran un acento en aquellas asociadas con la supervivencia del grupo. Esto en contextos familiares en donde se pensaría que existen condiciones más favorables en la medida que estos jóvenes lograron permanecer en el circuito escolar hasta el nivel superior con el apoyo de sus familias.

No obstante, la recurrencia de estos jóvenes por participar en el gasto familiar parece enfatizar un esquema preconcebido generacionalmente en donde aquella es vista como una práctica virtuosa, ligada al reconocimiento del esfuerzo de los padres mediante la retribución. Normalmente, dicho esquema fue conferido a los hijos varones, pero también se registró el caso de egresadas que, de igual modo, ejercían -y siguen ejerciendo- este papel en los mismos términos que los hombres.

La continuación del apoyo económico de los padres

En sentido opuesto, para las y los jóvenes cuyos padres cuentan con estudios universitarios y que por lo general poseen un mayor capital económico, social y cultural, el espacio de las decisiones suele estar marcado por un margen de maniobra más amplio con respecto a los escenarios de incertidumbre que viven los pioneros. Asimismo, contribuir económicamente en casa de forma periódica no constituyó un elemento común en su vida cotidiana.

En realidad, gracias a una mayor estabilidad financiera, las familias mejor acomodadas suelen prolongar el apoyo a los hijos en tiempos posteriores al egreso de la licenciatura. Si bien es cierto que



en muy pocos casos éstos continuaban recibiendo un ingreso mes a mes por parte de sus padres, se observó la continuación de un conjunto de beneficios laterales de muy diversa índole, que van desde la exención del pago de la manutención y los servicios en casa, hasta el pago de cursos complementarios a su formación (idiomas, talleres, etcétera), vacaciones, gasolina, extensiones de crédito bancario, membresías familiares en clubes deportivos, así como una amplia gama de beneficios que les son concedidos a través de sus padres.

Del mismo modo, la presión vivida por los herederos para su incorporación al mundo laboral a una edad temprana disminuyó en la mayoría de los casos. De hecho, se hizo presente un mayor impulso y orientación por parte de los padres para la permanencia de estos jóvenes en el circuito escolar, además de la promoción en casa de varios insumos culturales que reiteraron su posición de privilegio.

Permanecer en la casa de los padres

La permanencia en el hogar paterno -en una edad cercana a los 30 años o más- es un fenómeno presente en una proporción ligeramente mayor para los pioneros en comparación con los herederos entrevistados. Las consideraciones de cada caso establecen situaciones muy diferentes, en tanto que el origen de clase en el que se ubican influye en el desarrollo de las prácticas y estrategias de estos jóvenes, las cuales se expresan a través del: cómo y por qué continúan prolongando su estancia.

Sin embargo, el común denominador para la continuidad de los hijos en el hogar familiar como una práctica estratégica recurrente se fundamenta en que, a través de ella, los egresados consiguen atemperar en algo la falta de oportunidades laborales, y los bajos sueldos. Esto es así en tanto que los egresados se ven superados en su capacidad adquisitiva para solventar los altos costos de la vida como individuos emancipados, o bien, esta posibilidad queda cancelada al ver comprometida una parte importante de sus ingresos en el gasto familiar.

En paralelo, la permanencia e independencia residencial, al parecer, también toma en cuenta cómo se vive ésta a partir de la división por género. En las entrevistas, buena parte de las mujeres -tanto pioneras como herederas- dijeron haber experimentado cierta presión social y familiar relacionada con dar paso a su emancipación, sobre todo, al asociarse ésta con la entrada en unión conyugal y la venida del primer hijo.

Mientras que los hombres experimentaron otro tipo de presión a propósito de su emancipación, la cual estuvo asociada con la visión que algunos mantienen sobre la idea de vivir solos como una forma de demostrar éxito profesional y personal al acentuar su independencia como individuos autónomos, con especial énfasis para los egresados de Derecho.

No obstante, en la mayoría de los casos, tanto para hombres y mujeres, la permanencia en el hogar familiar se manifestó, principalmente, a través de la dificultad por emanciparse a causa de las consideraciones de escasez material previamente expuestas. Por otro lado, para los herederos, aun cuando en sus hogares no se manifestaran dificultades para su manutención, dejar el hogar de origen implicaría no contar con los recursos materiales necesarios, o al menos equivalentes, en relación con el nivel de vida al que estaban acostumbrados. Esto, a su vez es complementario con el arraigo familiar como un fenómeno cultural particularmente marcado en la sociedad mexicana.

Por otro lado, los varones coincidieron -un poco más que las mujeres- en que el inicio de la vida laboral "en forma" -como muchos lo llegaron a denominar- dio pie a que los egresados comenzaran a ver la posibilidad real para salir de sus casas; idea regularmente correlacionada en sus relatos con el inicio de la vida en pareja. En muy pocas ocasiones este deseo se vio como una empresa en solitario.

Cabe destacar aquí que el deseo de salida mantuvo lecturas distintas, de nueva cuenta, los propósitos siguieron un esquema diferencial en función de la ubicación de clase de cada egresado; lo cual también mostró relación con la orientación de los proyectos futuros en cuanto a

su alcance y planeación. En este sentido, los elementos objetivos asociados con el principio de la emancipación, como la independencia económica, el ejercicio libre de las decisiones y la adquisición de una mayor autonomía y de responsabilidades se desarrollaron bajo este esquema, el cual terminó por definir el sentido de la permanencia en el hogar familiar para los egresados.

Otro hecho importante, como resultado de la permanencia, se refiere al acomodo de las posiciones dentro de la familia en tanto que, al aumentar el peso de las opiniones de los hijos para la toma de decisiones, suelen reformularse los derechos y obligaciones de éstos en casa, sin embargo, en ciertos casos y para determinadas situaciones prevalece su posición como "hijos de familia", tanto para pioneros como herederos.

Esto es, dependiendo del grado de compromiso con el ingreso familiar por parte de los egresados, así como por las condiciones propias de su edad, la relación entre padres e hijos puede cambiar y tornarse más flexible e indeterminada en función de los escenarios que se les presentan.

En suma, los egresados pioneros usualmente destacaron que su permanencia en casa se debió, fundamentalmente, a que sus ingresos resultaban insuficientes para mantenerse por su cuenta. En segundo lugar, reiteraron que su actual papel de proveedores en casa no les permitía considerar vivir solos o en pareja en lo inmediato. Empero, en la gran mayoría de los casos estos jóvenes hablaron de su salida como un proyecto a corto y mediano plazo, el cual dependería de la conjugación de algunos factores objetivos relacionados con ascensos laborales y con una mayor estabilidad económica. Asimismo, se observó que cuando la edad de los egresados se hacía más cercana a los 30 años, éstos tenían más presente la pertinencia de su salida.

Por otro lado, aquellos herederos que permanecían en casa de sus padres al momento de la entrevista definieron su situación como la antesala para vivir solos o en pareja. O bien, optaron por su permanencia al estar próximos a emigrar para llevar a cabo estudios de posgrado en el extranjero.

En los herederos también resultó común que el porcentaje de sus ahorros, producto de sus actividades profesionales, fuera proporcionalmente mayor en comparación con el de los pioneros al tener una menor participación en el gasto familiar. Dicho ahorro fue pensado con los siguientes propósitos: viajar, dar el enganche para un automóvil, hacerse de un bien inmueble, o bien, utilizarlo para fines de compra de mobiliario al momento de mudarse de la casa de sus padres.

Finalmente, tanto para pioneros como herederos, la permanencia en el hogar paterno se traduce en una práctica estratégica. En los pioneros seguir viviendo en casa es clave ya que sin el ingreso acumulado del grupo familiar las condiciones de vida del total de los integrantes se verían afectadas; situación más cercana a la lógica de las estrategias familiares de supervivencia, comúnmente pensada para contextos familiares precarios. Mientras que, para los herederos, prolongar el tiempo para la independencia residencial significó el beneficio de contar con un mejor espacio de maniobra para la toma de decisiones, condiciones materiales de privilegio y la posibilidad de acumular ahorro para fines alternativos.

Seguir con la tradición familiar

La elección de carrera, así como de la universidad en la que se cursarán los estudios expresan, por lo general, un ejercicio racional por parte de los individuos sobre las trayectorias educativas que se seguirán para, en un futuro cercano, desarrollarse como profesionales en un campo específico.

De los 29 egresados entrevistados, 27 dijeron que la elección de carrera había sido la decisión, o una de las decisiones, más importantes que habían hecho en sus vidas. Es, sin duda, una elección especialmente trascendente para las y los jóvenes de la cual no son ajenas sus familias, pues en las decisiones de los hijos se pone también en juego buena parte de los capitales heredados. Estos es, el peso de los capitales acumulados y las tradiciones en las familias influyen, generan tensiones y, a veces, contrasentidos en las orientaciones educativas de los hijos.

De tal suerte que, decidir continuar con los estudios superiores sin una tradición familiar precedente; dar continuidad con la tradición profesional de los padres; iniciar una profesión distinta, pueden constituir, en cada caso, un proceso de apoyo, negociación y/o posible conflicto entre padres e hijos que se irá resolviendo a lo largo de la carrera y, finalmente, a través de una inserción laboral exitosa, o bien, de la emancipación formal. Así, la transmisión intergeneracional para la elección de carrera y universidad se muestra a través de los procesos de socialización y su relación con la pertenencia de clase que forma parte de las trayectorias de los individuos mediante las relaciones sociales, los valores inculcados, los posibles horizontes de desarrollo profesional, figuras modélicas influyentes, entre otros factores. De este principio dio cuenta una importante proporción de egresados que continuó, académicamente, con la línea de sucesión familiar al seguir los pasos, en su gran mayoría, del padre.

Principalmente fue el caso de los herederos egresados de Derecho, quienes en su totalidad decidieron dar continuidad a la tradición. Esto también se hizo presente en una menor proporción en las otras facultades. Incluso, algunos hijos se inclinaron por el estudio de una licenciatura diferente a la de los padres pero, recurrentemente en estos casos, se mantuvo alguna relación entre la carrera cursada por los padres y la elegida por los hijos.

También se registró el caso de algunos herederos que después de intentar continuar con la tradición, finalmente decidieron cambiar de carrera. O en su lugar, están quienes continuaron con la sucesión pero que se han mantenido desvinculados parcial o totalmente del campo laboral para el cual fueron formados tras su deseo por realizarse en otro tipo de actividades profesionales.

Los alejados del proyecto inscrito en la trayectoria parental, o que fracasaron en la sucesión -a veces, debido a una excesiva presión por parte de los padres-, Bourdieu los ha llegado a nombrar como "malogrados" (1993: 444). Dicho adjetivo recae en aquellos poseedores de capital cultural y/o económico heredado, quienes, pese

a contar con una buena identificación con la tradición familiar y su proyecto, no lograron suceder con éxito la transmisión y reproducción de la herencia.

Optar por los estudios pensando en la retribución económica

Asumir un proyecto educativo que redunde en una movilidad social ascendente, requiere una importante disposición por parte de los individuos para invertir en su preparación académica. Esto, con efecto de convertirla en un capital capaz de ser canjeado por posiciones ocupacionales de privilegio y con una alta remuneración; lo cual va de la mano con un conjunto de ambiciones personales y visiones particulares del proyecto de vida. Dicha operación resulta en una inversión riesgosa para aquellos individuos conscientes de su fragilidad social, en tanto que el aseguramiento de tales posiciones ocupacionales pone a prueba los mecanismos sociales de inserción en función del marco de las desigualdades de procedencia.

Los pioneros lo saben y, en consecuencia, optan por reducir el nivel de incertidumbre con el fin de dejar atrás escenarios precarios y hasta de supervivencia. La forma de hacerlo es múltiple y puede estar presente, incluso, desde la elección de carrera tras seleccionar ingresar a una licenciatura que, desde la percepción subjetiva de los individuos, juzguen como más confiable para conseguir una posición favorable al egreso.

Esto es importante ya que para un alto porcentaje de pioneros, el haber orientado los estudios al trabajo, tomado cursos laterales, elegido asistir a clases con profesores con experiencia en espacios laborales deseados, así como la elección de un conjunto de asignaturas curriculares, especialidades u opciones terminales ligadas a la capacitación laboral, entre otros tipos de elecciones semejantes, se tornó en una práctica recurrente, consciente y/o semiconsciente, con la cual: "salir adelante" se estableció en un motor insoslayable para la toma de sus decisiones.

Optar por prolongar la soltería y la descendencia

Se refiere al deseo y a la apreciación subjetiva por parte de las y los egresados que no desean establecer una unión más formal, casarse, ni tener hijos en corto, mediano, e incluso, en algunos casos, a largo plazo. Ven esta posición en su presente particular como una forma de reducir posibles situaciones de incertidumbre al procurarse mayor tranquilidad y estabilidad personal, así como un medio para mejorar sus condiciones académicas, económicas y ocupacionales, con el fin de alcanzar su desarrollo profesional al maximizar la utilización de los recursos propios.

Es también una apuesta racional por retrasar -en alguna medida- la esfera de las responsabilidades del mundo adulto, aquí, principalmente asociadas con la unión y la descendencia. Por otro lado, prolongar la soltería no significó, necesariamente, la permanencia en el hogar familiar, ya que esta estrategia estuvo presente tanto en aquellos egresados y egresadas que ya habían salido de casa como en aquellos y aquellas que aún permanecían en ella.

Las razones de los egresados que no tenían la intención de formar compromisos en lo inmediato fueron: a) continuar con sus estudios de posgrado en otro país, b) no contar con los recursos económicos suficientes para hacer frente -incluso en pareja- con los gastos de una casa y c) el deseo de vivir solo o sola y poseer un espacio propio como una necesidad particular por iniciar su emancipación.

A decir de los egresados, los problemas que enfrentan relacionados con el proceso de emancipación e inserción social tienen que ver con su negativa por establecer nuevos compromisos familiares. Incluso, hubo quienes llegaron a comparar sus situaciones con las trayectorias de sus padres cuando éstos eran jóvenes, calificando las propias como más difíciles al ubicarse en un mercado de trabajo deprimido y con pocas oportunidades pese a contar con estudios universitarios.

En consecuencia, varios explicaron que algunas de sus decisiones son dispuestas racionalmente como una forma de paliar dichas circunstancias. En este sentido, la prolongación indefinida de los noviazgos y la permanencia en el hogar paterno parecen obedecer al aplazamiento de la llegada de mayores responsabilidades y compromisos económicos.

Asimismo, el ejercicio de este tipo de prácticas para egresados en contextos más favorables resultó ventajoso al permitir continuidad en sus condiciones de vida, así como estratégico para la planeación de sus proyectos académicos y/o profesionales.

Consideraciones finales

Los egresados universitarios entrevistados ayudaron a comprender que el paso de los estudios profesionales al empleo ocurre en el marco de elementos diferenciales caracterizados por importantes desigualdades que se traducen por medio de la adscripción de origen, condición de género, posición económica de los jóvenes en la estructura familiar, escolaridad de los padres, el conjunto de capitales socio-culturales con los que cuentan, así como de las redes construidas en sus trayectorias personales.

La suma de dichos elementos influye en el entramado de sus itinerarios biográficos, muchas veces impulsándolos hacia destinos prefigurados, conectados con representaciones sociales diferentes que, por un lado, reproducen efectivamente los mecanismos de la desigualdad, pero también permiten la apertura de espacios de desarrollo y oportunidad a través de la formulación de estrategias y la toma de decisiones alternativas.

Esto permite observar un espectro amplio de prácticas y perspectivas de acción desde las cuales los egresados formulan estrategias, lo cual promueve la institucionalización de trayectorias biográficas cuenta-propistas como solución emergente ante la ausencia de procesos claros de inserción.

De esta manera, la suma de sus narraciones reitera la presencia de esquemas individuales de inserción que se socializan a manera de estrategias regulares para

hacer frente a los problemas de acceso y tránsito de los estudios al empleo al no reconocer garantías en el trazado de las rutas predefinidas para ello. Particularmente, en el caso de los egresados de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, así como de algunas carreras de la de Filosofía y Letras.

Es así como la promoción de soluciones cuenta-propistas constituye expresiones distintas en función de los contextos y capitales de cada individuo. Por ejemplo, permanecer en el hogar familiar a una edad cercana o superior a los treinta años, se traduce para algunos en un mecanismo ideado con el fin de multiplicar sus ventajas de reproducción e inserción, mientras que para otros la misma estrategia supone una situación forzada, toda vez que su participación en la economía familiar, o en su lugar, su escasa captación de recursos, los obliga, por igual, a prolongar su permanencia.

Con lo cual, es posible argumentar que la preeminencia de tales estrategias responde así a las formas de vulnerabilidad social a través de la precarización del empleo, el desarraigo y la flexibilidad; además de generar una mayor distancia entre la vida escolar y el acceso de los universitarios -especialmente para aquellos de bajos recursos- al trabajo calificado y, en ocasiones, de cualquier ocupación que les signifique la estabilidad financiera y laboral necesaria para iniciar o consolidar su salida del hogar familiar.

Con base en lo anterior, es posible argumentar que los egresados universitarios pioneros, que como se mencionó provienen en mayor medida de estratos sociales menos favorables económicamente, enfrentan situaciones más complicadas de reproducción e inserción social al heredar compromisos económicos y comportamientos socio-culturales propios de su estrato de pertenencia. Además, mantienen un déficit en el conjunto de capitales materiales y simbólicos con los cuales tener acceso a la oportunidad de participar en dos de las principales actividades que permiten la movilidad social ascendente: estudiar y trabajar, en lo particular, para conseguir su titulación, o en su lugar, en la posibilidad de prolongar sus estudios superiores en

algún posgrado y/o mediante la adquisición de un empleo, en el cual puedan desarrollarse profesionalmente.

Asimismo, el paso de los estudios al empleo demostró ser más acorde con la planeación dispuesta en aquellos jóvenes con tradición universitaria intergeneracional y, regularmente, con mayores recursos económicos. Mientras, los que no contaban con dicha tradición mostraron esquemas menos simétricos, mayor celeridad para el desarrollo de algunos eventos -ingreso al mercado de trabajo y unión-, y prolongación forzada en otros -principalmente, los relacionados con su autonomía.

Lo anterior es consecuente con las condiciones expuestas por aquellos egresados que contaban con tradición universitaria en casa, pues se mostró que dicha herencia, dispuesta por el conjunto de los capitales acumulados en las familias resultó estratégica al orientar racionalmente las elecciones educativas y laborales para un importante número de egresados, favoreciendo trayectorias académicas más prolongadas y propiciando condiciones de inserción más ventajosas para estos jóvenes en el mercado de trabajo. Así, las variables combinadas procedencia de origen y escolaridad de los padres revelaron influir diferencialmente -en mayor proporción que otras- en las oportunidades de acceso para los egresados, tanto para horizontes de desarrollo académicos, como para espacios laborales de mayor prestigio, proyección profesional, responsabilidad y alta remuneración.

En este sentido, ambas variables demostraron ser relevantes para la elección de carrera de los egresados en busca de reemplazar la posición de los padres como representación alimentada años antes del ingreso universitario. Al respecto, los egresados de Derecho presentaron la mayor afinidad con la sucesión del proyecto parental al elegir -en un inicio- la ocupación familiar. Procurar un reemplazo de la posición -al darle continuidad a la carrera de los padres- significó, a su vez, poner en marcha un conjunto de estrategias guiadas por representaciones y prácticas transmitidas intergeneracionalmente que fueron bien recibidas por los egresados

a edades tempranas para luego desear reproducirlas en proyectos personales.

Si bien es cierto que no todos los herederos asumieron el proyecto parental como propio tras haber elegido otra carrera, casi la totalidad de estos jóvenes calificó positivamente las ventajas de su posición, además de advertir sus perspectivas de desarrollo en el marco de los valores, ambiciones, expectativas y modelos culturales asociados a su condición de clase y status; socializados en el contexto familiar y con sus contactos personales.

Respecto de las historias laborales de estos jóvenes, éstas describieron su paso por varios empleos con duración variable, sin que su progresión haya tenido efectos, en la mayoría de los casos, en una mejora de sus condiciones de ocupación, así como en la acumulación de experiencia profesional en sus respectivas áreas de interés.

Los egresados de la carrera de Derecho mostraron las historias laborales más cercanas a su ramo, contando en sus currícula con experiencia profesional directa en, al menos, una ocasión. Le siguen los egresados de la Facultad de Ingeniería -con énfasis en las carreras de Ingeniería en Telecomunicaciones y en Electrónica- quienes también detallaron experiencia vinculada a sus estudios, o bien, orientaron sus decisiones hacia la consolidación de su formación académica y han participado como docentes en su facultad o en actividades de investigación ligadas a su campo profesional. En ambos casos, los egresados de estas facultades presentaron las mejores condiciones de ocupación y de mayor proyección profesional.

En contraste, los egresados de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales y de Filosofía y Letras reseñaron historias laborales con un mayor número de empleos laterales y de alta rotación, con poca o nula vinculación con su formación académica, de menor responsabilidad y proyección en comparación con las historias de los egresados de las otras facultades. En este sentido, los egresados de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales y de Filosofía y Letras describieron

cómo la docencia ha formado parte importante de sus actividades ocupacionales luego de haber egresado -e incluso desde sus últimos semestres como estudiantes universitarios-, acompañándola usualmente con estudios de posgrado o con otro empleo; pocos de ellos se dedican a la docencia como actividad permanente, algunos la asumen de manera complementaria al considerarla de prestigio y, en otros casos, ésta fue vista como una forma de abatir el desempleo y la desocupación.

Dado el tipo de convenios y relaciones institucionales observadas, fue la Facultad de Ingeniería la que reportó una mejor vinculación para la transición de los estudios al empleo; convirtiéndose en un espacio de frecuente mención para sus egresados.

En cambio, para aquéllos que no encontraron una vinculación institucional entre su formación académica y su ocupación, el valor de las redes y los contactos se multiplicó. Así, en sus narraciones se hizo presente la importancia de contar, o de hacerse, de contactos y redes afines a sus campos de interés ocupacional.

Ante este panorama, la respuesta que ofrecen los académicos especialistas en el tema establece que la apuesta por la educación superior no resuelve la incertidumbre fundada en las expectativas de los individuos, pero carecer de ella es una estrategia social muy poco alentadora en las condiciones dadas, si no se cuenta con un conjunto de capitales y/o habilidades canjeables socialmente que puedan sustituir los beneficios que pudiera traer ésta consigo.

En esta lógica, lo que en verdad inquieta a los jóvenes que están por ingresar a la universidad, los que están en ella y a los que egresaron, no es tanto que la elección por la educación superior no resuelva el creciente grado de incertidumbre para una generación de jóvenes que cuentan con la noción de crisis como un acompañante constante en sus trayectorias, sino que la conducción de sus esfuerzos en su educación no sea suficiente para alcanzar sus expectativas mínimas de reproducción e inclusión.

Notas

* El presente artículo se desprende de mi tesis de maestría. Si el lector desea profundizar en aspectos teóricos, metodológicos, o bien, observar con mayor detalle algún resultado, puede remitirse a: (Mata, 2011) en las referencias generales de este trabajo.

** Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), CE: antomata@yahoo.com

1 La referencia hacia las instituciones y pactos tradicionales en las sociedades modernas parte de la idea original de integración institucional que, al mismo tiempo que reproducían un orden planificado para los jóvenes, marcaban con mayor claridad el pasaje hacia la adultez. La suma de los cambios sociales y económicos que se han vivido en las últimas décadas ha generado que dichas instituciones y pactos se encuentren en crisis (Saintout, 2007:9).

2 Se entrevistaron a 11 egresados de Ciencias Políticas y Sociales, correspondientes a las carreras de ciencias de la comunicación, sociología, relaciones internacionales y administración pública; a seis de Derecho, a seis de Filosofía y Letras, de a las carreras de letras modernas italianas, filosofía y letras, historia y pedagogía; y a seis de Ingeniería, de las carreras de ingeniería en telecomunicaciones, ingeniería electrónica, e ingeniería industrial. A su vez, la diversidad de las carreras dio cuenta de mercados de trabajo y de espacios de desarrollo profesional relacionados con intereses e inclinaciones distintas entre los egresados. La mayoría de las entrevistas se desarrollaron en una sola sesión y buena parte de éstas se llevaron a cabo en Ciudad Universitaria, o bien, en algún lugar cercano a los espacios de trabajo de los egresados.

3 Para la elección de los egresados se tomó en cuenta que contaran, al menos, con dos años de egreso. Esto, con el propósito de conocer cómo se ubican ellos mismos en condiciones sociales y económicas en las cuales mantienen ya una distancia con su vida como estudiantes de licenciatura y donde buena parte de los privilegios sociales que acompañan a la moratoria social referida al hecho de ser estudiantes había terminado. Esto contempla tanto a aquellos egresados que continuaron con estudios de posgrado, como a quienes se desempeñan laboralmente de tiempo completo o tiempo parcial, o bien, se encontraban en búsqueda de alguna oportunidad laboral o académica.

4 Daniel Bertaux propone el término "categoría de situación" como aquella situación particular que resulta del común denominador para un conjunto de personas: "Esta situación es social en la medida en que origina presiones y lógicas de acción que tienen no pocos puntos comunes, en la medida que se percibe a través de los esquemas colectivos, y en la medida en que una misma institución se ocupa eventualmente de ella".

Referencias Generales

Bertaux, Daniel. (1997). *Los Relatos de Vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra, 2005.

Bourdieu, Pierre. (1993). "Las contradicciones de la herencia", en *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007. pp. 443-448.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (1992). *Respuestas por una Antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

Coubès, Marie-Laure y Zenteno, René. (2005). "Transición hacia la vida adulta en el contexto mexicano: una discusión a partir del modelo normativo", en Coubès, Marie-Laure; Zavala de Cosío, María Eugenia y Zenteno, René (Coords.), *Cambio demográfico y social en el México del siglo XX: una perspectiva de historias de vida*, México, Tijuana, H. Cámara de Diputados, LIX legislatura; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública; M.A. Porrúa; El Colegio de la Frontera Norte.

De Garay, Adrián. (2008). "Los jóvenes universitarios mexicanos", en Suárez Zozaya, María Herlinda; Pérez Islas, José Antonio. (Coords.) *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy, México, UNAM, Miguel Ángel Porrúa*, pp. 205-222.

_____. (2003). "Una mirada a los jóvenes universitarios mexicanos", en Pérez Islas, José Antonio; Gauthier, Madeleine; Valdez González, Mónica; Gravel, Pierre-Luc. (Coords.), *México-Quebec. Nuevas Miradas sobre los jóvenes*, México, Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), pp. 45-56.

Durand Ponte, Víctor Manuel. (2002). *Formación cívica de los estudiantes en la UNAM, México*, Miguel Ángel Porrúa.

Gutiérrez Alicia B. (2004). *POBRE, COMO SIEMPRE... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Un estudio de caso. Argentina, Ferreyra Editor.

Márquez Jiménez, Alejandro. (2008), "Jóvenes mexicanos: su horizonte de posibilidades" en Suárez Zozaya, María Herlinda; Pérez Islas, José Antonio. (Coords.) *Op. Cit.*, pp. 223-301.

Mata Zúñiga, Luis Antonio. (2011). *Estrategias de reproducción social en egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudio de caso de cuatro facultades en Ciudad Universitaria*. Tesis de Maestría, México, UNAM.

Mora Salas, Minor y De Oliveira, Orlandina. (2009). "Los jóvenes en el inicio de su vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades", en *Estudios Sociológicos* 79, v. XXVII, n. 1, enero-abril, pp. 267-266.

_____. (2008), "Desigualdades sociales y transición a la adultez en el México contemporáneo", en *Papeles de población*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, julio-septiembre, n. 057, pp. 117-152.

Saintout, Florencia. (2009). *Jóvenes, el futuro llegó hace rato: percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Suárez Zozaya, María Herlinda y Pérez Islas, José Antonio. (2008). "La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México:... o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes", en Suárez Zozaya, María Herlinda; Pérez Islas, José Antonio. (Coords.) *Op. Cit.*, pp. 13-77.

Nuestras voces



DECÁLOGO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM

Miembro del Consejo de Administración de la Universidad de las Naciones Unidas (Tokyo) y del Club Roma, Subdirector de la Academia Nicaragüense de la Lengua y Presidente del Centro Nicaragüense de Escritores.



1. **Asume tu cátedra con modestia y la convicción de que tienes aún mucho que aprender de la disciplina que vas a impartir.** En el ejercicio de la docencia seguramente aprenderás mucho más sobre ella. Ya lo dijo Cicerón: “Si quieres aprender, enseña”. Y recuerda que no existe docencia sin estudio e investigación. El conocimiento crece y se renueva constantemente. Si no sigues sus pasos tu docencia pronto estará desfasada.
2. **Nunca olvides que el sujeto principal del proceso de aprendizaje es el alumno y no el profesor. Enfatiza en los procesos de aprendizaje más que en los de transmisión del conocimiento.** No presumas de tus conocimientos. No te presentes en el aula con la intención de demostrar erudición. Tus alumnos, con sus preguntas e intervenciones, te harán conocer nuevos aspectos y matices que ni siquiera sospechabas y que enriquecerán tu conocimiento. Formula preguntas a tus alumnos para estimular su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. **Ante tus discípulos tienes que demostrar coherencia entre tu discurso y tu práctica. La falta de coherencia te haría perder credibilidad ante ellos.** Tu conducta pública y privada debe ser coherente con tus enseñanzas. Respeta las opiniones políticas de tus alumnos y nunca trates de manipularlos políticamente. No impongas tus ideas por un principio de autoridad. Recuerda que es más importante la autoridad de los principios.
4. **Tu rol como docente no lo limites a la clase expositiva o verbalista. Si así lo haces, estimularás en tus alumnos una actitud puramente receptiva de simples “tomadores de apuntes”, que luego memorizarán para el día del examen.** Esto no garantiza que realmente han aprendido lo que tratabas de enseñar. Debes evolucionar, como recomienda Freire, de “educador bancario” a “educador problematizador”, y recuerda que tanto vale el texto como el contexto y que enseñar exige tanto ética como estética y un compromiso constante con la calidad y la pertinencia. Asume los procesos de evaluación como un instrumento para mejorar tu desempeño.
5. **Tu rol como docente es actuar como un intermediario entre el conocimiento y el aprendizaje de tus alumnos.** Tu papel es el de un facilitador de la construcción conjunta del conocimiento con tus discípulos, pero recuerda que los valores son los que transforman la simple instrucción en educación y el conocimiento en sabiduría. Asume un enfoque interdisciplinario y que tu magisterio se inspire en los paradigmas del Desarrollo Humano Sostenible, el respeto a los Derechos Humanos, a la Interculturalidad, la Tolerancia y la Cultura de Paz.
6. **Tu deber, si es que realmente quieres que tus alumnos aprendan y, lo que es más importante, que “aprendan a aprender”, es transformar el aula en un ambiente lúdico de aprendizaje.** Debes esforzarte por llevar al aula materiales, previamente elaborados, capaces de suscitar aprendizajes significativos en tus alumnos, que tomen en cuenta sus conocimientos previos.
7. **Tus alumnos no son todos iguales en cuanto a capacidad o motivación para el aprendizaje. Adopta las medidas pedagógicas que se adapten a la diversidad de sus capacidades y necesidades.** Esfuérzate por crear una relación interpersonal de mutuo respeto con tus alumnos y no olvides que la educación es una construcción social donde la interacción con los demás es decisiva.
8. **Asume la convicción que toda pregunta que se te haga en clase es importante. Para un buen docente no existen preguntas tontas o inútiles.** Procura que los errores sean oportunidades de aprendizaje. Aprende a valorar la participación de tus alumnos y estimula su autoestima y su curiosidad. Un exabrupto de tu parte puede arruinar el deseo de tu alumno de aprender y su inquietud indagadora.
9. **No evalúes a tus alumnos en función de la mayor o menor exactitud con que repitan tu discurso ni por la simple acumulación de datos e información.** Utiliza pruebas de evaluación que te permitan apreciar si realmente aprendieron y si fueron capaces de construir el nuevo conocimiento e incorporarlo a su estructura cognitiva.
10. **El fin último de tu labor como docente debe ser promover la autonomía de tus alumnos, para lo cual debes evitar generar dependencias.** Tu éxito como docente se medirá si tus alumnos adquirieron las herramientas cognoscitivas y la motivación para seguir aprendiendo por sí solos durante toda su vida. Y considera como un triunfo que tus alumnos en el futuro te superen.

Managua, mayo de 2012.

CONVOCATORIA

Con la finalidad de reconocer, fortalecer, estimular y difundir la creación artística en Latinoamérica, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y ACCESO B, Proyecto independiente de colaboración dirigido a artistas emergentes, convocan a todos los artistas individuales o colectivos de arte emergente latinoamericano que deseen participar con una o más obras sobre el tema Desigualdad.

La desigualdad es una brecha social que se ha ensanchado y asumido diversas formas de exclusión, que atraviesan las diferencias económicas para alcanzar la condición género, étnica y la provisión de bienes públicos, como la educación. El principio de la desigualdad no sólo se finca en la mala distribución de la renta, sino que se acusa en mecanismos de segregación por pautas culturales de inequidad extrema o sutil. El acceso a la sociedad digital, el arte y el conocimiento oponen formidables barreras a la equidad social. ¿Cuáles son esas viejas formas de desigualdad que se refiguran en nuestra cultura? ¿Cómo estilizar esa condición en una estética que lo represente y se acerque críticamente a sus formas? ¿Qué papel deben jugar el arte y la cultura para enfrentar la desigualdad? Es un mensaje a transmitir, a debatir, a considerar para pensar el futuro en términos de equidad e inclusión.

- **Primer premio: Publicación en la portada impresa del N° 55 de la Revista *Universidades*, que se difunde en todas las universidades de América Latina, afiliadas a la Unión, desde México hasta Argentina. Y una exposición virtual en la página web de UDUAL: www.udual.org**
- **Artistas seleccionados: Exposición virtual de sus piezas en la página web de UDUAL: www.udual.org**

Bases de participación

- 1) Podrán participar todos los artistas emergentes de manera individual o colectiva, nacidos o residentes en Latinoamérica, sin límite de edad.
- 2) Los participantes presentarán un mínimo de una a tres piezas en formato bidimensional en las siguientes disciplinas: DIBUJO, PINTURA, GRABADO, FOTOGRAFIA, ARTE DIGITAL.
- 3) El Comité Organizador designará un jurado que seleccionará las obras participantes que conformarán la exhibición. Para este fin, los artistas deberán enviar a más tardar el día domingo 18 de noviembre 2012, a las 24:00 horas del centro de México, el material descrito a continuación, en el siguiente orden:
 - a) Nombre del artista o colectivo (integrantes)
 - b) Dirección completa (calle, número, colonia, delegación, municipio, estado, país, CP)
 - c) Lugar y fecha de nacimiento
 - d) Teléfono(s)
 - e) Correo electrónico
 - f) Disciplina
 - g) Ficha técnica de cada una de las obras que participan
 - Título de la obra
 - Año de realización
 - Técnica (para técnicas mixtas describir materiales)
 - Medidas en cm. (alto, ancho)

i) Currículum no mayor a una cuartilla.

Puede descargar el formato de registro en www.udual.org

4) Los participantes deberán presentar además la imagen digital en formato jpg, al tamaño original por 300 pixeles por pulgada o dpi, debidamente identificadas y con la relación de sus fichas técnicas en un archivo. El título del archivo digital deberá corresponder al título de la obra. Se recomienda a todos los participantes cuidar la calidad de las imágenes, de manera que permitan la mejor apreciación de sus obras.

5) El periodo de recepción de las obras seleccionadas será del lunes 29 de octubre al domingo 18 de noviembre 2012, hora del centro de México.

6) El Comité Organizador informará a cada participante de la decisión vía correo electrónico, de selección tomada por el jurado, la cual será inapelable y se dará a conocer a partir del lunes 26 de noviembre de 2012.

7) El Jurado estará integrado por especialistas en el área de artes plásticas. El Comité Organizador lo dará a conocer en su oportunidad.

8) Lo no previsto en esta convocatoria, será resuelto por el Comité Organizador.

galería



UDUAL





ACCEDER v. intr. (lat. accedere) [2]. Consentir en lo que otro solicita o quiere: acceder de buen grado. 2. Ceder uno en su opinión, conviniendo con un dictamen o una idea de otro: acceder a un parecer. 3. Tener paso o entrada a un lugar: acceder al recinto. 4. Tener acceso a una situación, condición o grado superiores, llegar a alcanzarlos: acceder al generalato.

ACCESO: n.m. (lat. accesum) Acción de llegar o acercarse: el acceso a la ciudad fue lento. 2. Entrada o paso: acceso prohibido. 3. Fig. Acción y efecto de alcanzar u obtener algo, o de acercarse a alguien. 4. Arrebato o exaltación: acceso de celos. 5. INFORMAT. Procedimiento de búsqueda o de registro de un dato en una memoria electrónica. 6. MED. Conjunto de trastornos morbosos, como epilepsia, histeria, neuralgia, etcétera, que aparecen a intervalos regulares o no.

El proyecto Acceso B se inició en 2009 y durante casi dos años desarrollamos estos proyectos en un espacio ubicado dentro de la “Casa del Poeta”, en la Ciudad de México, realizando exposiciones, charlas y talleres, eventos en los que participaron jóvenes artistas, niños y público en general y surgió del interés por crear un espacio dinámico, multidisciplinario, cooperativo que promueva propuestas visuales, plásticas, de diseño, arte sonoro, cine y moda de artistas y productores emergentes que se destaquen por el potencial formal y de contenido.

Frente al momento actual de crisis nos planteamos la necesidad de generar un espacio autosustentable, que ofrezca un lugar a propuestas que no tienen cabida dentro de los circuitos oficiales o que no están incluidos en el mercado de compra-venta. Además de exhibir estos trabajos, nos interesa generar redes de conocimiento y discusión a través de diferentes eventos como mesas redondas, talleres, clínicas de arte e intercambios con instituciones u organizaciones similares dentro y fuera del país, en los que participen artistas y personalidades del arte y la cultura que compartan su trabajo, sus conocimientos y expongan sus ideas. Proponemos abrir otro camino entre todos, un nuevo acceso.

A partir del 2011, iniciamos una nueva etapa con convocatorias abiertas a los artistas para participar en eventos temáticos que se presentan en espacios alternativos. Siguiendo el espíritu de colaboración del proyecto, nos hemos asociamos con otros colectivos de arte y gestores culturales que apoyan las jornadas, a través de la difusión y promoción o, en otros casos, albergando los eventos y convocando un público masivo, lo que ha permitido la interacción y convivencia de diferentes actores y protagonistas del arte emergente mexicano dentro de diversos circuitos culturales no oficiales.

Actualmente, tenemos el privilegio de acompañar el trabajo de UDUAL participando como colaboradores en el espacio destinado a la difusión de la plástica latinoamericana.



En el marco del nexo universitario la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, ha establecido el Centro de Información y Documentación Universitarios (CIDU), el cual constituye el eje fundamental en donde se reúne, procesa y difunde información y documentación relacionada con la educación superior y las universidades latinoamericanas.



El acervo del CIDU contiene alrededor de 10500 registros monográficos y 1472 registros de publicaciones periódicas. En el área documental, se cuenta con los principales reglamentos y leyes universitarias, así como información de asociaciones nacionales y regionales de 22 países de América Latina. De manera adicional, el acervo documental contiene programas de estudio e información académica de más de 220 universidades en 13 países de la región.

CONSULTA Y PRÉSTAMO

La consulta de acervo puede hacerse personalmente en la sala de lectura, o de forma indirecta por vía telefónica, fax, correo y e-mail: udual1@servidor.unam.mx. Si es necesario el préstamo de algún material, se cuenta con servicio de préstamo interbibliotecario siempre y cuando se mantenga vigente un convenio para tal fin entre la UDUAL y otra institución. Hasta ahora están inscritas 42 instituciones en nuestro programa.

CANJE Y DONACIONES

Se ha establecido un sistema de intercambio de las publicaciones de la UDUAL (Revista Universidades, Colección UDUAL e Idea Latinoamericana), así como de aquellas publicaciones duplicadas de la colección con instituciones de América Latina y otras partes del mundo, por lo que quienes estén interesados, pueden solicitar la lista de canje actualizada.

CRITERIOS ADICIONALES

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS EN

Universidades



Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

De contenido:

50

1. Todos los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. Se aceptan trabajos en los idiomas: castellano, inglés, francés y portugués.
3. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar cinco palabras clave del texto, todo en el idioma castellano e inglés.
4. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/CARTA.doc>) debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
5. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
6. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
7. Los procesos de dictaminación están determinados por el número de artículos en lista de espera. La Coordinación Editorial de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de dictaminación y edición en su caso.
8. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o dictaminadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
9. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
10. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.

De formato:

1. Sólo se aceptarán trabajos con una extensión de 15 a 25 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, en tamaño carta, con un interlineado de 1.5 a 12 puntos, en tipografía times new roman. Las reseñas deben tener una extensión de 3 a 5 cuartillas.
2. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico o correo postal, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del autor (es).
4. Los cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. Y en el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
5. Todo gráfico deberá presentarse en blanco y negro, sin ningún tipo de resaltado o textura, así como los diagramas o esquemas no deben ser copia de Internet.
6. No se acepta ningún tipo de foto.
7. No se deben colocar epígrafes al inicio de cada trabajo.
8. Los títulos y subtítulos deberán numerarse con sistema decimal.
9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía. Cabe señalar que ésta deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Quando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis:

(Alberti, 2002:39), o en el caso de dos autores (Rodríguez y García: 1998:56); si son mas de dos autores se anotará (Sánchez *et al.*,2003).

En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:

“La poesía no puede sacar partido del arrepentimiento, pues no bien se plantea este último, el escenario es interno” (Kierkegaard, 1992^a:79).

“Un momento así exige tranquilidad, no debe ser perturbado por la reflexión, ni pueden interrumpirlo las tormentas de la pasión” (Kierkegaard, 1992^b:100).



11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:

Para libros:

Grize, Jean (1990), *Logique et langage*, París : Oph
 Dogan, Matei y Robert Pahre (1993), *Las nuevas ciencias sociales : la marginidad creadora*, México Grijalbo.

Para revistas o capítulos de libros:

Jiménez, Gilberto (2003), "El debate sobre la perspectiva de las ciencias sociales en los umbrales del nuevo milenio", en *Revista Mexicana de Sociología* año 65, núm. 2, México: UNAM.

Morley, David (1998), "Debate mediático: interpretando las interpretaciones de las interpretaciones en Curran, James et al. [comps.], *Estudios culturales y comunicación*, España: Paidós Comunicación

Para referencias a sitios web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:

Romero, Ernesto (2005), "Estudios sociológicos contemporáneos" en *Sociología general*, número México: UNAM.

<http://www.iis.unam.mx/biblioteca/principal.htm> [22 de enero de 2006].

12. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Consejo Nacional de Población, posteriormente: CONAPO.
13. Al final del trabajo el o los autores deberán colocar una breve fecha curricular que deberá contener los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde labora, país, lugar de investigación, últimas tres publicaciones, correo electrónico, dirección postal, teléfono y fax.

Envío de trabajos a las siguientes direcciones de correo electrónico:

udual1@unam.mx y publicaciones@udual.org



Instituciones de Educación Superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Universidad Católica de Córdoba
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Mendoza
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de la Pampa
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Nacional del Litoral

BOLIVIA

Universidad Autónoma "Gabriel Rene Moreno"
Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"
Universidad Autónoma "Tomás Frías"
Universidad del Valle
Universidad Mayor de San Andrés
Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Universidad Privada Domingo Savio
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Universidade de Fortaleza
Universidade de Sao Paulo
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Santa Ursula

COLOMBIA

Escuela Colombiana de Carreras Industriales
Fundación Universidad Central
Instituto Caro y Cuervo
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Autónoma del Caribe
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Universidad Cooperativa de Colombia
Fundación Universitaria de Boyacá
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Universidad de la Amazonia
Universidad de La Sabana
Universidad El Bosque
Universidad Libre
Universidad Metropolitana
Universidad Nacional de Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Piloto de Colombia
Universidad Santiago de Cali
Universidad Santo Tomás
Universidad Simón Bolívar

COSTA RICA

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional de Costa Rica

CUBA

Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas"
Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte y Loynaz"
Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Universidad de La Habana
Universidad de Oriente

CHILE

Universidad de Los Lagos
Universidad de Valparaíso
Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
Universidad Andina Simón Bolívar
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Universidad Central del Ecuador
Universidad de Cuenca
Universidad Escuela Politécnica Javeriana del Ecuador
Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí
Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil
Universidad Técnica de Ambato
Universidad Técnica del Norte
Universidad Técnica Particular de Loja
Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador
Universidad Francisco Gavidia

GUATEMALA

Universidad San Carlos de Guatemala
Universidad Rafael Landívar

HAÍTÍ

Université D'État d' Haïti

HONDURAS

Escuela Agrícola Panamericana, "El Zamorano"
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán"

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Centro de Estudios Avanzados de las Américas
Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
El Colegio de la Frontera Norte
El Colegio de México, A.C.
El Colegio de Sonora
Escuela de Medicina "Tominaga Nakamoto"
Instituto Nacional de Salud Pública
Instituto Politécnico Nacional
Instituto Tecnológico de Sonora
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Multiversidad Mundo Real "Edgar Morin" A.C.
Universidad Anáhuac
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Baja California del Norte
Universidad Autónoma de Campeche
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad Autónoma de La Laguna, A.C.
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Centro de Estudios Cortázar
Universidad de Colima
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guanajuato
Universidad de Occidente
Universidad de Sonora
Universidad del Centro de México
Universidad del Claustro de Sor Juana
Universidad del Noreste
Universidad del Valle de México
Universidad Iberoamericana, A.C.
Universidad ICEL, S.C.
Universidad Insurgentes, S.C.
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Universidad La Salle, A.C.
Universidad Latinoamericana, S.C.
Universidad Lucerna
Universidad Mesoamericana de San Agustín
Universidad México Americana del Norte, A.C.

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Panamericana
Universidad Politécnica del Estado de Morelos
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Tecnológica de Cancún
Universidad Tecnológica de México
Universidad Tecnológica de Querétaro
Universidad Tecnológica de Tulancingo
Universidad Valle del Bravo
Universidad Veracruzana

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua
Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMÁ

Universidad Autónoma de Chiriquí
Universidad Católica Santa María La Antigua
Universidad de Panamá
Universidad Tecnológica de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"

PERÚ

Pontificia Universidad Católica de Perú
Universidad Andina del Cusco
Universidad Católica de Santa María
Universidad Católica "Los Ángeles" de Chimbote
Universidad Católica San Pablo
Universidad César Vallejo
Universidad de Lima
Universidad de San Martín de Porres
Universidad Femenina del "Sagrado Corazón"
Universidad "Inca Garcilaso de La Vega"
Universidad Nacional de Ingeniería
Universidad Nacional de Piura
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Universidad Nacional de Trujillo
Universidad Nacional del Callao
Universidad Nacional "Federico Villarreal"
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad Peruana "Cayetano Heredia"
Universidad Peruana Unión
Universidad Privada de Tacna
Universidad Ricardo Palma
Universidad Señor de Sipán

PUERTO RICO

Universidad de Puerto Rico

REPUBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Universidad Abierta para Adultos
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Universidad Católica Nordestana
Universidad Católica Tecnológica del Cibao
Universidad Central del Este
Universidad del Caribe
Universidad "Federico Henríquez y Carvajal"
Universidad Iberoamericana
Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay 'Dámaso Antonio Larrañaga'
Universidad de La República
Universidad ORT de Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
Universidad de Carabobo
Universidad de Los Andes
Universidad del Zulia
Universidad Rafael Urdaneta



- Los jóvenes en las universidades interculturales:
la experiencia de integración al sistema universitario en
la Universidad Intercultural del Estado de México UIEM
Norma Molina Fuentes
- Equidad educativa versus Desigualdad social:
El caso del Programa Nacional de Becas en Educación
Superior (PRONABES) en México
Dinorah Miller
- Entre los estudios y el empleo. Estrategias de inserción social
en egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México
Luis Antonio Mata Zúñiga

Sección Nuestras Voces

- Decálogo del docente universitario
Carlos Tünnermann Bernheim

