



**El Colegio  
de la Frontera  
Norte**

**POSIBILIDADES DE AUTORREALIZACIÓN:  
SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y  
PROYECTO DE VIDA EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE TIJUANA.**

Tesis presentada por

**Irma Daniela Rentería Díaz**

para obtener el grado de

**MAESTRA EN ESTUDIOS CULTURALES**

Tijuana, B. C., México  
2012

# CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Director de Tesis:

\_\_\_\_\_  
Dr. Carlos Alejandro Monsiváis Carrillo

Aprobada por el Jurado Examinador:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

A las y los estudiantes de “Humanidades” porque en sus trabajos, sus dudas y sus convicciones se develan historias que inspiran...

Con cariño y gratitud.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación es producto del esfuerzo y el apoyo de muchas personas. Quiero iniciar agradeciendo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico que, a lo largo de estos dos años, hizo posible mis estudios de posgrado y la realización de este proyecto.

Igualmente, quiero agradecer a El Colegio de la Frontera Norte (El Colef) porque en este intenso periodo de dos años llegó a ser mi segundo hogar, pues las instalaciones y las facilidades otorgadas siempre contribuyeron a que las interminables jornadas de trabajo fueran más agradables y llevaderas. Por otra parte, quiero agradecer al Dr. Luis Escala por su cálido recibimiento a la MEC y a la Dra. Laura Velasco por su dedicación, compromiso y entusiasmo en la consolidación de este valioso programa académico. El trabajo de ambos es un claro ejemplo del espíritu docente que alimenta y fortalece al mundo académico. A ustedes mi admiración y respeto.

De forma especial quiero agradecer al Dr. Alejandro Monsiváis, quien más que director de tesis se convirtió en cómplice de esta aventura académica, pues con humildad, constancia y diálogo me ha enseñado que una educación democrática basada en la confianza es posible. A él, mi admiración, respeto y cariño. Asimismo, agradezco la amable lectura y los comentarios generosos del Dr. Alfredo Hualde y de la Dra. Carlota Guzmán. Su tiempo y compromiso hacia este proyecto enriquecieron notablemente el desarrollo y cierre de este trabajo. A ellos mi reconocimiento y gratitud infinita.

Quiero agradecer a quienes de forma desinteresada y con el cariño honesto de la amistad surgida entre las aulas universitarias, me ayudaron en la laboriosa y extenuante tarea de la transcripción de entrevistas: Sofía Ángeles, Susana Jaen, Liliana Lanz y Janeth Brijández; por hacer más ligera mi carga. A ustedes, mi cariño y mi gratitud siempre.

Extiendo un agradecimiento entrañable a mi familia. Mis padres, Faustino y Mima, quienes con amor, paciencia y respeto me han enseñado a vivir en libertad. A mi hermano Faustino, compañero de bromas sin importar la distancia. Y a mi esposo Andrés, quien entiende, valora y disfruta la soledad compartida: *Tu sonido lleva la base de mi armonía.*

Por último agradezco a los compañeros de este viaje académico. A la banda “Resto del COLEF” porque entre risas, bailes y cafés el estrés siempre se vio minimizado; en especial a Christian Ángeles y Carlos González porque saben apreciar el *folclor*. A mis colegas Matilde Domínguez, Adolfo Ortega, Ehrhardt Ploening, Alejandro González, Erika Valenzuela y Juan Antonio Del Monte porque desde la dimensión más lúdica de la amistad encontramos en el diálogo y la confrontación la forma de crecer juntos; confío en que lo sigamos. Cierro agradeciendo el cariño y la complicidad de Diana Peláez, quien desde otra latitud, otra historia y otro *beat* me reafirma que la sensibilidad es capaz de cruzar/derrumbar cualquier frontera.



## Índice

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN .....  | 1  |
| Planteamiento del problema .....  | 1  |
| Justificación.....  | 5  |
| Estrategia metodológica.....  | 7  |
| Trabajo de campo.....   | 9  |
| Sistematización y análisis de los hallazgos.....  | 10 |
| Descripción capitular.....  | 11 |
| I.    MODERNIDAD, TEORÍA SOCIAL Y ESTUDIOS UNIVERSITARIOS .....   | 13 |
| I.1. Sentido, acción social y experiencia. Una aproximación a los significados.....   | 14 |
| I.2. Transformaciones de la modernidad: educación superior y trabajo.....   | 18 |
| I.2.1. Las condiciones de la modernidad en el <i>nuevo capitalismo</i> : espacio, tiempo e individuación.<br>.....  | 23 |
| I.3. El proyecto de vida. Una posibilidad de agencia en la modernidad tardía.....   | 25 |
| I.4. Entre la experiencia y el significado. Directrices analíticas para explorar la relación entre<br>educación superior y autorrealización.....                        | 29 |
| I.5. Conclusiones.....  | 31 |
| II.    LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL EMPLEO. UN BALANCE DE CONOCIMIENTO EN<br>MÉXICO.....  | 32 |
| II.1. La educación y el trabajo.....  | 32 |
| II.2. La educación superior y sus actores.....  | 38 |
| II.3. Tijuana: Tierra de oportunidades. Breves apuntes sobre el desarrollo laboral y educativo.....   | 42 |
| II.3.1. La educación superior en Baja California: instituciones y población.....  | 45 |
| II.4. La Universidad Autónoma de Baja California.....   | 49 |
| II.5. Conclusiones.....   | 52 |
| III.    DE LA EXPERIENCIA AL PROYECTO: LOS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN<br>SUPERIOR PARA LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....  | 54 |
| III.1. La experiencia escolar universitaria.....  | 55 |
| III.1.1. Entre la experiencia escolar y la experiencia laboral. Los estudiantes que trabajan.....   | 57 |
| III.1.2. La familia, pieza clave en el desarrollo de la experiencia escolar universitaria.....  | 61 |
| III.1.3. La universidad, una experiencia escolar distinta. La educación como un <i>recurso social</i> .....   | 65 |
| III.2. Entre la <i>instrumentalidad</i> , el <i>estatus</i> y la <i>expresividad</i> de la educación superior. Una apuesta<br>hacia el sentido de autorrealización..... | 70 |

|  |     |
|--|-----|
| III.2.1. Oportunidades, Estatus Social y Conocimientos: sentidos que orientan el significado de la educación superior..... | 70  |
| III.2.2. Del reconocimiento al anonimato. El <i>estatus social</i> asociado a las profesiones. ....                        | 72  |
| III.2.3. De los beneficios a las satisfacciones: la autorrealización como centralidad en la educación superior.....        | 76  |
| III.3. Proyecto de realización: la profesión, el trabajo y la consolidación del “sí mismo” .....                           | 84  |
| III.3.1. Elementos para una realización profesional.....   | 86  |
| III.3.2. Proyecto de vida: estrategia para la autorrealización.....  | 89  |
| III.4. Conclusiones.....   | 93  |
| IV.1. Las relaciones de género: una exploración del espacio doméstico al espacio público. ....                             | 96  |
| IV.1.1. El género en la división del trabajo doméstico.....  | 97  |
| IV.1.2. El género en la universidad: continuidades y discontinuidades.....   | 99  |
| IV.2. Usos, percepciones y valores de la frontera entre Tijuana y San Diego.....   | 105 |
| IV.2.1. Desarrollo profesional en un entorno fronterizo.....   | 115 |
| IV.3. La experiencia universitaria en la formación de ciudadanía.....  | 119 |
| IV.4. Conclusiones.....  | 127 |
| CONCLUSIONES .....   | 128 |
| ANEXOS.....  | 135 |
| BIBLIOGRAFÍA.....  | 143 |

## RESUMEN

El presente trabajo analiza el significado que toma la educación superior, para un grupo de estudiantes, en relación con la construcción del proyecto de vida. Durante los meses de enero y febrero de 2012, se entrevistaron 22 estudiantes de ocho carreras distintas que actualmente cursan sus estudios en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) campus Tijuana. La selección de informantes se organizó bajo el criterio de diversidad de carreras con la finalidad de recuperar experiencias distintas sobre el mismo proceso educativo. Se esperaba que a partir del perfil de cada carrera, se mostraran más o menos instrumentales y expresivos. De hecho, las entrevistas muestran que las y los estudiantes de carreras humanistas y sociales son más expresivos con su educación superior en relación con las y los estudiantes de carreras técnicas y administrativas, quienes son más instrumentales. Sin embargo, en las entrevistas emerge una idea común de autorrealización y satisfacción asociada al desarrollo profesional dentro de la carrera elegida, donde la dedicación y el esfuerzo son importantes en un contexto de inestabilidad laboral. De igual forma, se exploró la relación entre los significados de la educación y las percepciones, usos y valores asociados con la frontera, las relaciones de género y la participación ciudadana en la vida pública del país. Los resultados orientan a una serie de discusiones que abren una agenda de investigación en el tema.

**Palabras clave:** Significados, Proyecto de vida, Autorrealización, Estudiantes Universitarios.

## ABSTRACT

The purpose of the present dissertation is to analyze the meanings that undergraduate students attribute to studying and obtaining a university degree, and the role that this activity plays in the reflective construction of their life project. This study applied semi-structured interviews to 22 students registered in eight different careers at the Universidad Autónoma Baja California (UABC), in Baja California, México, from January to February 2012. The subjects were selected with the objective of diversifying the range of professional orientations and experiences of the undergraduates. It was expected that students would emphasize certain values of utility, self-expression and status of their career choices according to the general professional profile of their studies. The interviews reflect that most meanings attributed to professional and university studies are in fact related to the professional profile of each career, with social and humanistic undergraduates underlining self-expression values, and technical and professional students accentuating meanings linked to profitability and status. However, a common topic among the interviewees was the prominence of narratives of self-realization and fulfillment, through pursuing their professional vocation and working hard in an uncertain environment. The meanings attributed to obtaining a university degree also showed to be connected with an instrumental use of the potential resources provided by living next to San Diego, CA. The meanings of gender relationships and attitudes toward the public sphere were also explored in relation to the experiences of obtaining a university degree. The dissertation concludes discussing research questions that remain open.

**Key Words:** Significance, Life Project, Self-expression, Undergraduates.



## INTRODUCCIÓN

El objetivo general del presente trabajo es analizar los significados que tiene la educación superior para las y los estudiantes universitarios en relación con la construcción de sus proyectos de vida. En ese sentido, acercarnos a conocer estos significados supone dirigir la mirada a un sector de la población que, en tanto se encuentra estudiando, está incorporado a una lógica de producción que los sitúa primero en un contexto de aprendizaje que, posteriormente, los posicionará en el mercado laboral. Por lo que esa condición de estudiante ubica en contraparte a otro sector de la población juvenil que está fuera de esa dinámica, ya sea directamente trabajando, o bien, desocupado y sin posibilidades de inserción.

Sin embargo, el supuesto que sostiene al joven universitario como una categoría social homogénea y con posibilidades de inserción al mercado laboral y, por ende, a un lugar social que garantice una estabilidad y un desarrollo individual de autorrealización se ha transformado. El contexto global contemporáneo exagera las condiciones de desigualdad, incertidumbre e inestabilidad que el modelo económico capitalista ha ido desarrollando como parte de un discurso moderno de progreso que actualmente se tensiona.

Es por eso que el interés central de este trabajo de investigación se ubica en explorar la dimensión de la experiencia y la subjetividad en la relación de sentido que desarrolla un individuo con la educación superior, a través de su formación académica, para aproximarnos a comprender cómo es que las condiciones actuales de inestabilidad institucional han transformado ese vínculo de identificación entre la/el joven y el estudio dentro de su proyecto de vida.

Planteamiento del problema.

Este trabajo centra su atención en la relación simbólica entre los significados de la educación superior y la construcción del proyecto de vida de las y los estudiantes universitarios que habitan en Tijuana. En ese sentido, el interés está en conocer la relación que guardan el mundo escolar y el mundo laboral desde la experiencia de las y los jóvenes universitarios, así como con las posibilidades de futuro en el contexto de una ciudad como Tijuana, que se distingue

del centro del país por estar localizada en frontera con la ciudad de San Diego, California en Estados Unidos.

Para iniciar, es importante señalar que la primera década del siglo XXI ha desplegado un escenario de tensión económica a nivel mundial donde el empleo ha llegado a un punto de crisis, desde el cual, no se ve posibilidad alguna de recuperación a corto plazo. (Trabajo, 2011)

Por ejemplo, en 2011 informes de El Centro de Investigación Laboral y Asesoría Sindical (ELCILAS) del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (LA UNAM) dieron a conocer que en México se agudiza el desempleo entre la población joven, principalmente los que tienen entre 20 y 24 años de edad, y los que han adquirido mayor instrucción educativa. (Muñoz, 2011) Además, reportan que el 40 por ciento de los jóvenes que laboran, lo hacen sin prestaciones.

Es así como, el desempleo y la precarización del empleo son dos fenómenos que caracterizan la crisis del mercado laboral global e impactan en el ingreso de las y los jóvenes al nivel de educación superior, así como también en su permanencia y su egreso satisfactorio, en tanto que, el éxito de esta trayectoria depende en gran parte de la estabilidad económica familiar y, al mismo tiempo, la decisión de continuar estudiando para obtener un título también depende de las posibilidades de empleabilidad que esta experiencia conceda a las y los estudiantes.

A este marco de inestabilidad institucional se suma la falta de capacidad de las instituciones educativas para absorber la demanda. Para ejemplificar, se puede citar el caso de los 16 mil “rechazados” en la zona metropolitana de la ciudad de México, hecho que en palabras del subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán, no habla de la falta de capacidad del sistema educativo para absorber a esos jóvenes sino que “ninguna institución en el mundo está diseñada para captar a todos los que desean entrar ahí” (Avilés, 2012), refiriéndose a LA UNAM.

De igual forma, en Baja California, la Universidad Autónoma de Baja California (LA UABC) para el presente ciclo escolar 2012-2013 admitió a 19,000 estudiantes de nuevo ingreso, dejando fuera a 10,400 aspirantes. (Ochoa, 2012) Estos dos casos, son muestra de la tensión entre oferta y demanda educativa a nivel superior que abren paso a fenómenos como el

llamado *NiNis*<sup>1</sup> por los medios de comunicación. Para Arceo y Campos (2011) este fenómeno está asociado a distintos factores como los grupos de edad y el género, entre otros, sin embargo el nivel de escolaridad sigue siendo un aspecto fundamental, pues el *NiNi* promedio tiene secundaria incompleta.

Ante este panorama de desigualdad y precarización, las posibilidades de futuro se presentan inciertas y en algunos casos canceladas. Vale mencionar que estas condiciones se relacionan directamente con poblaciones que quedan fuera del mundo escolar, sin embargo, no es posible sostener que aquellos jóvenes que continúan la trayectoria educativa hasta el nivel superior estén ajenos a las mismas. Bajo esa línea, se torna relevante cuestionar el significado de la educación superior cuando en medio de este panorama: terminar los estudios, tener trabajo y tener buena posición económica siguen siendo ejes que estructuran las expectativas de los jóvenes a futuro. (Valenzuela, 2009: 133)

En Latinoamérica, dentro del campo académico de las ciencias sociales, se ubican los trabajos de María Antonia Gallart (1995), María De Ibarrola (2002), Claudia Jacinto (2002), Alfredo Hualde (2002; 2003; 2005) y Óscar Contreras (2000), entre otros, los cuales dan cuenta de la experiencia de los individuos dentro del mundo laboral y el impacto de la educación media, técnica o universitaria para su desempeño productivo, así como para acceder a oportunidades de trabajo y/o a óptimas condiciones de trabajo.

Lo anterior, a través del análisis de las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes y/o empleados. Es decir, sus trabajos cruzan y dialogan entre las perspectivas macro y micro-social al incorporar testimonios sobre trayectorias particulares para dar cuenta del fenómeno de precarización laboral a nivel estructura.

En un ejercicio similar, pero centrada en el nivel de análisis micro-social, se puede hacer referencia a los trabajos de Carlota Guzmán (1994; 2004; 2007; 2011), quien preocupada por las oportunidades de los jóvenes profesionistas en su inserción al mercado laboral, recupera las experiencias educativas de los universitarios y su percepción sobre las condiciones en que desarrollan su preparación profesional en LA UNAM, en el caso de los jóvenes universitarios que estudian y trabajan.

Asimismo, a los trabajos de Larry Andrade (2002), María Irene Guerra (2007) y María Elsa Guerrero (2007), entre otros, quienes exploran la dimensión del significado de los

---

<sup>1</sup>Término para referirse a los jóvenes que “No estudian y No trabajan”.

estudios: el primero en relación con la deserción escolar en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en Argentina; las segundas, centran su atención en los estudiantes de bachillerato: tecnológico y universitario en la ciudad de México, en relación con el significado y valor que tiene esta formación para continuar los estudios superiores y/o para la inserción laboral.

Este trabajo propone realizar una investigación a nivel micro-social a través de la exploración de la experiencia y los significados de la educación superior para las y los jóvenes universitarios de la ciudad de Tijuana en relación con sus proyectos de vida porque, a diferencia de los trabajos citados, se considera necesario conocer por qué o para qué las y los jóvenes deciden cursar una carrera profesional ante un contexto global del desempleo y la precarización del trabajo.

En otras palabras, habitando un mundo en crisis que no está brindando oportunidades para que todos los individuos accedan a estudiar y a trabajar, es pertinente cuestionar: ¿Qué sucede con esas nociones: se transforman, se mantienen, se remplazan, se negocian? De igual forma, ante condiciones inciertas de progreso, ¿Cómo proyectan los jóvenes universitarios su vida después del periodo escolar? ¿Cómo contribuye la experiencia educativa a proyectar una vida futura con base en las condiciones actuales de vida?

Bajo esta línea argumentativa emerge la pregunta de investigación:  
¿Cuáles son los significados de la educación superior para las y los estudiantes universitarios y cómo se relacionan con su proyecto de vida?

Para responderla, se trazaron los siguientes objetivos:

General: Analizar los significados de la educación superior para las y los estudiantes universitarios en relación con el proyecto de vida.

Específicos:

1. Identificar el sentido instrumental y expresivo de la educación superior.
2. Distinguir los sentidos de estatus y de recurso social de la educación superior asociados con el título universitario y la formación académica.
  - 2.1. Relacionar el sentido de la formación académica con tres esferas socioculturales: el género, la frontera y la vida pública.
3. Identificar los sentidos de autorrealización que orientan el proyecto de vida.

Este planteamiento, a su vez, está orientado por dos hipótesis de trabajo que parten de los supuestos:

- a) La educación superior no sólo forma individuos para el trabajo profesional sino, también, contribuye al desarrollo individual en otras dimensiones de la vida social.
- b) Las y los jóvenes que estudian una carrera profesional privilegian la dimensión expresiva sobre la dimensión instrumental del trabajo porque la vocación los orienta a elegir su ocupación.

#### Justificación.

Este trabajo es importante porque propone recuperar las experiencias cotidianas de las y los estudiantes universitarios en relación con su educación superior y, a partir de éstas, visibilizar la heterogeneidad de expectativas que ellas y ellos esperan alcanzar en relación con la consolidación de su proyecto de vida. Es decir, el interés está en conocer el sentido y el valor que toma la educación superior en el proceso de individuación de los sujetos porque, se considera, que es una vía de análisis para identificar si las condiciones actuales de vida (falta de oportunidades, desempleo, precarización del trabajo) están transformando el sentido instrumental y expresivo de la profesión y del título, y de ser así, cómo está dándose esta transformación.

Asimismo, haber realizado este trabajo en la unidad académica Tijuana el campus Tijuana de LA UABC, permite conocer una población poco explorada desde esta perspectiva. Si bien es posible ubicar algunos trabajos publicados en la Revista de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (LAANUIES), en relación con LA UABC, éstos versan sobre la capacidad de autofinanciamiento que tiene esta institución a través del uso de los recursos públicos y del programa de sorteos<sup>2</sup>; de igual forma, se encuentra un trabajo que en su ejercicio diagnóstico, vincula las voces de la institución, los empleadores de la región y los estudiantes para conocer las características que debe cubrir el perfil de egreso del licenciado en comunicación<sup>3</sup>.

---

2 Ver: Mungaray, A. y V. Torres (2010) "Actividad económica y educación superior" en Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIX (4), No. 156, Octubre-Diciembre 2010, 7-18p. ISSN: 0185-2760; Ocegueda, Mungaray y Alcántar (2010) "Saneando las finanzas universitarias en la Universidad Autónoma de Baja California. Un análisis de la experiencia 2002-2009" en Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIX (1), No.153, Enero-Marzo 2010, 87-102 p., ISSN: 0185-2760

3 Ver: Serrano, León y González (2008) "Diseño curricular y formación universitaria dentro del campo académico de la comunicación: una experiencia desde la frontera norte de México" en Chávez y Karam (coord.) El campo académico de la comunicación. Una mirada reflexiva y práctica, (253-305p.), México: Praxis.

En ese sentido, este trabajo brinda una serie de ejemplos que rescatan cómo viven, cómo estudian y cómo se proyectan a futuro las y los jóvenes que actualmente cursan una carrera universitaria en la ciudad de Tijuana. Información que no sólo puede ser valiosa para las instituciones educativas y para el mercado laboral profesional de la región porque aporta una mirada sobre quiénes son estos futuros profesionistas, sino también para las y los mismas/os jóvenes que la habitan, en tanto que en su proceso de individuación, el reconocimiento de sí mismos en otras historias contribuye a la construcción de su identidad. En este caso, de la identidad profesional y su vinculación con otras dimensiones de la vida social.

Así, el presente trabajo de investigación propone un planteamiento micro-social que permite conocer los casos de algunos/as jóvenes universitarios/as que cursan su educación superior en LA UABC campus Tijuana, unidad académica Tijuana, información que a nivel exploratorio permite conocer y comprender cómo la falta de oportunidades, el desempleo y la precarización del trabajo son vividas y son significadas por esta población a partir de su experiencia como estudiantes universitarios. Es en este ejercicio de comprensión sobre la realidad social donde se posiciona la contribución de este trabajo a los campos de la sociología educativa, sociología del trabajo y los estudios sobre juventud, en tanto que los hallazgos empíricos orientan la mirada analítica a contemplar dimensiones no exploradas previamente.

De igual forma, se espera que a partir de los resultados de este trabajo, se encuentren elementos para contribuir a que el desarrollo de planes y programas de educación profesional contemplen las demandas y las necesidades de los estudiantes, diversos en expectativas y proyectos de vida pero similares en la búsqueda de mejores condiciones de vida y de oportunidades para concretarlas. Tejer un puente de diálogo entre la dinámica del mercado de trabajo, el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel superior y la vida cotidiana, así como el proyecto de vida, de las y los jóvenes.

Estrategia metodológica.

La metodología cualitativa es la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. (Taylor y Bogdan, 1998: 19-20) A partir de estos datos, “los estudios cualitativos de naturaleza teórica tienen el propósito de explicar los hechos de la vida social de los sujetos estudiados en el entorno en el

que se encuentran” (Martínez, 2002: 44), es decir, buscan recuperar la realidad de los sujetos para poner en contexto su actuación social. Así, se interesa en los discursos que construyen las personas para explicar su realidad.

Dado que la orientación de este trabajo está en develar cuáles son los significados de la educación profesional para las y los jóvenes universitarios que estudian en la ciudad de Tijuana, y cómo éstos se relacionan con la construcción de su proyecto de vida, el diseño de investigación está estructurado a partir de la perspectiva de la sociología fenomenológica, en tanto que, su objeto de estudio son los significados de la acción social; objeto que, en este caso, se ubica como la unidad de análisis.

En relación con los sujetos de estudio, dos dimensiones distinguen a esta población: la relación joven-estudiante y el nivel educativo profesional universitario. En ese sentido, Rossana Reguillo (2004) sostiene que dentro de las formas en que la sociedad contemporánea ha construido la categoría social joven, es necesario señalar que éste, en tanto sujeto social: “constituye un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de la negociación-tensión entre el significado de ser joven para las instituciones sociales y la actualización subjetiva que estos sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente” (p.50)

Es así como los referentes sociales que otorgan sentido a la juventud dependen de la edad, el marco institucional, la clase social, entre otros, lo que da como resultado una gran variedad de manifestaciones juveniles; es decir distintas formas de vivir la juventud, de ser joven. (Margulis, 2000: 28-29) Dentro de las distintas formas de vivir la juventud se encuentra la posibilidad de ubicar a los sujetos en estudio, las y los estudiantes universitarios, quienes dentro de un parámetro de edad ubicado entre los 18 y los 25 años, están cursando su educación superior en LA UABC; condición que se vincula con el atributo de ser universitarios.

Los criterios de selección de la institución de educación superior se relacionan con que: 1) es la primera institución de educación superior que empezó a trabajar en la región desde 1957; 2) al ser pública, se convierte en la primera opción de ingreso para la mayoría de las y los jóvenes bajacalifornianos; y 3) según registros de LA ANUIES, en 2009, de los 76,843 estudiantes de nivel superior y posgrado en Baja California, LA UABC atendió la demanda de 56,639. Lo anterior, la posiciona como la institución más importante en la región.

Actualmente, LA UABC en el campus Tijuana atiende la demanda de 21,427 estudiantes de nivel licenciatura, de los cuales la unidad Tijuana concentra a 18,001. (UABC, 2012) Esta población es extensa, sin embargo, el diseño de investigación está orientado bajo un abordaje miro-social que recupera la diversidad de situaciones propias de la condición de los estudiantes universitarios. En otras palabras, la propuesta es un estudio de casos donde, a partir de criterios teóricos, se eligen ejemplos que aproximen a conocer experiencias concretas en relación con el planteamiento general: conocer los significados de la educación superior en relación con los proyectos de vida de las y los estudiantes universitarios.

En ese sentido, el alcance de este trabajo se reduce a un nivel exploratorio que se concreta a esos casos y no permite la generalización pero sí orienta a una reflexión inductiva de los hallazgos en relación con otros fenómenos. Asimismo, este ejercicio reflexivo abre paso a conocer condiciones y/o dimensiones de esas realidades que no se conocían. (Punch, 2002:145)

Por lo anterior, el diseño metodológico cualitativo permitió el desarrollo de un trabajo de campo que recupera las voces de las y los estudiantes en relación con su experiencia educativa. Para ello, se elaboró un guion de entrevista por bloques temáticos que orientara la discusión sobre las dimensiones: a) la experiencia escolar universitaria, b) el sentido instrumental y expresivo de la educación superior; b) el estatus y el recurso social que se adquiere con el título universitario y la formación académica universitaria; asimismo, se generaron cuestionamientos orientados a conocer la relación entre la formación académica y: c) el género, d) la frontera y e) la vida pública. (Ver: Anexo 1)

Trabajo de campo.

El desarrollo del trabajo de campo se localizó en las instalaciones de LA UABC campus Tijuana, con el fin de establecer contacto con estudiantes de diferentes carreras y así, desarrollar las entrevistas. El tiempo de trabajo de campo fue un periodo comprendido entre el 15 de enero y el 29 de febrero de 2012, siendo febrero el mes con mayor actividad de entrevistas, pues durante el mes de enero las y los estudiantes estaban en periodo vacacional.



De igual forma, el recinto universitario sirvió como escenario para establecer contacto pues, a pesar de que la mayoría de las entrevistas se realizaron ahí en diferentes espacios: Facultad de humanidades, Escuela de artes, Cafetería y El Círculo-Café; también, se realizaron entrevistas fuera de ese espacio, en lugares como: Restaurante Sanborn's de la zona centro y Cafeterías Starbucks de tres zonas distintas de la ciudad. Estos lugares fueron elegidos por las y los informantes por cercanía a sus hogares, o bien, por accesibilidad.

Los criterios de selección de informantes se rigieron por dos dimensiones: comparabilidad y diversificación. La primera dimensión alude a un criterio que permite comparar las visiones relacionadas con una experiencia común: la vida universitaria, en ese sentido, las y los informantes son estudiantes vigentes de LA UABC y se encuentran cursando la etapa disciplinaria del periodo de formación académica profesional; en otras palabras, están ubicados curricularmente entre el 3ro y el 6to semestre de la carrera. La decisión de entrevistar estudiantes de esa etapa escolar se sustenta porque es el periodo en el que revisan los contenidos teóricos y metodológicos clave para su carrera profesional.

Para la selección de informantes se utilizó la técnica “bola de nieve”, es decir, se buscaron algunos/as estudiantes conocidos y, al terminar la entrevista, se les pidió que nos contactaran con estudiantes de su misma carrera y de otras. Esta tarea resultó bastante eficiente, sin embargo, es importante señalar que a pesar de la proliferación de contactos no todos accedieron a entrevista por razones asociadas a la falta de tiempo pero, quienes sí lo hicieron, mostraron un alto compromiso y disposición con este proyecto.

Los criterios de diversificación facilitaron la ubicación de casos que proporcionan información distinta en relación con la experiencia y los significados de estudiar una carrera profesional en una misma ciudad y en una misma institución. Aquí la participación de estudiantes de diferentes carreras fue pertinente pues, si bien no es posible estudiarlo todo, a través de la ubicación de áreas disciplinarias distintas se pudo acceder a un panorama. Así lo refiere Guzmán (2004): “La disciplina de estudio es también un criterio importante que considerar, en la medida en que en un gran número de trabajos referidos a la sociología estudiantil, se han encontrado que hay pautas diferenciales de las prácticas estudiantiles, de acuerdo con la disciplina de adscripción de los estudiantes” (94p.)

Bajo ese criterio, a través del contacto con las y los estudiantes mediante la técnica “bola de nieve”, se juntó a un grupo de informantes de las carreras de Teatro, Filosofía,

Literatura, Comunicación, Medicina, Derecho, Ingeniería Industrial y Negocios Internacionales, lo cual amplió el panorama sobre el sentido de la educación superior y las expectativas que direccionan su proyecto de vida. De igual forma, la conformación por sexo: hombre y mujer, fue otro elemento de diversificación importante.

A partir del ejercicio de la técnica “bola de nieve” y de los criterios de comparabilidad y diversificación mencionados previamente, se realizaron 22 entrevistas. (Ver: Anexo 2) Si bien, a lo largo de los capítulos III y IV se discuten los hallazgos en relación con otros elementos de diversificación de la experiencia educativa universitaria que las y los estudiantes compartieron en sus testimonios, es de interés resaltar que se presentaron características compartidas: tienen trayectorias educativas continuas, viven con sus padres y la mayoría proviene de un núcleo familiar donde padres que no accedieron a la educación superior, entre otros.

Una vez concluido el periodo de campo, durante los meses de Marzo y Abril se trabajó en la transcripción de entrevistas, así como también, en la codificación de información empírica y en la ubicación de los hallazgos. Para el mes de Mayo, la codificación continuó a la par de la redacción del primer borrador de tesis que fue entregado en el mes de Junio.

Sistematización y análisis de los hallazgos.

Para el primer ejercicio de codificación abierta se utilizó la paquetería Atlas-Ti versión 5.0. Esta herramienta fue útil porque volvió muy eficiente la revisión y la comparación de las 22 entrevistas. Una vez hecha esta revisión, se establecieron líneas argumentativas sobre la experiencia escolar universitaria, el sentido instrumental y expresivo, el estatus y recurso social, y el proyecto de vida; así como también, sobre su educación superior en relación con las relaciones de género, percepciones y usos de la frontera, y el interés y la relación que mantienen con la vida pública. (Ver: Anexo 3)

Con base en estos ejes analítico-conceptuales se trabajaron unos cuadros a través del programa *Microsoft Excel* 2010. Estos cuadros se conformaron por filas que indican una serie de afirmaciones en torno a las dimensiones exploradas, mismas que se cruzan con los testimonios de las y los estudiantes a lo largo de cada columna. Esta sistematización permitió una comparación entre lo que las y los estudiantes expresaron sobre su educación superior.

La experiencia de trabajo de campo resultó muy enriquecedora. En primera instancia, la tarea de contactar a las y los informantes, concertar citas y lograr el encuentro para la entrevista, dijo mucho sobre quiénes son las y los estudiantes que están formándose profesionalmente en las aulas universitarias pues, ante todo, quienes accedieron a la entrevista mostraron un alto sentido de compromiso social y solidaridad con quienes, al igual que ellas y ellos, están formándose para insertarse en un campo profesional.

Por otro lado, la diversidad de historias compartidas a través de las entrevistas, mostró un panorama económicamente difícil donde la comprensión y el apoyo afectivo en el núcleo familiar inmediato, ha sido fundamental para que estas y estos jóvenes estén cursando sus estudios universitarios en las carreras que han elegido. La autorrealización como proyecto saltó a la vista como un hallazgo no esperado y que, sin lugar a dudas, tomó un papel central en el diseño y la redacción de esta tesis.

#### Descripción capitular.

En el primer capítulo se introducen y discuten los conceptos centrales de la sociología fenomenológica y la sociología cultural, principalmente, la experiencia, la subjetividad, los significados y el proyecto de vida; mientras que, la segunda, aporta una mirada crítica en relación con las condiciones socioculturales actuales y en relación con la educación superior.

El segundo capítulo presenta un estado del arte sobre las producciones académicas que exploran la relación educación y trabajo, así como también, la relación educación y estudiantes hacia el interior del recinto institucional. Asimismo, introduce datos sobre la educación superior en Baja California, concretamente, en Tijuana para contextualizar las condiciones en las que están estudiando las y los informantes.

En el tercer capítulo se presentan y se discuten los hallazgos recuperados a través de la experiencia de campo. Está organizado a partir de las dimensiones centrales del estudio: experiencia escolar universitaria, sentido instrumental, expresivo, estatus y recurso social, y proyecto de vida; para conocer los significados de la educación superior. Y en el cuarto capítulo se muestran los hallazgos relacionados con la experiencia educativa en la universidad a partir de tres esferas socioculturales: el género, la frontera y la vida pública.

## I. MODERNIDAD, TEORÍA SOCIAL Y ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Este capítulo propone introducir la investigación sobre el significado de la educación superior a partir de un escenario concreto: las transformaciones del mundo contemporáneo y el escenario de la vida cotidiana que actualmente experimentan las y los estudiantes, en el marco de la reflexión sobre teoría social. A continuación, se enlistan y discuten una serie de conceptos provenientes de la sociología fenomenológica y la sociología cultural.

En el primer apartado se presentan las premisas y los conceptos principales de la sociología fenomenológica: *mundo de vida*, *vida cotidiana*, *lenguaje* y *proyecto*, entre otros; este encuadre teórico-conceptual permite una aproximación a explorar, conocer y explicar la producción-reproducción de significados en torno a la educación superior, el caso del presente estudio.

En el segundo apartado se discuten las condiciones contextuales del modelo de producción capitalista en el escenario de modernidad tardía que habitan los individuos, asociado con la educación superior y el trabajo; esta discusión es necesaria porque el contexto de significado es la base material sobre la cual se edifican relaciones simbólicas y sociales.

Bajo esta revisión, en el tercer apartado se discute el impacto de estas condiciones contextuales en la producción-reproducción de las rutinas en la vida cotidiana ante un periodo de crisis institucional y de sentido; para cerrar esa idea se toma el concepto de *proyecto de vida* como una vía estratégica de orientación para la acción individual en un contexto de inestabilidad.

Es así como, en el marco de estos conceptos, discusiones y cuestionamientos, este capítulo cierra definiendo los ejes analítico-conceptuales sobre los cuales está estructurado el diseño de esta investigación: la experiencia escolar universitaria, el sentido, el valor, el recurso y el estatus social de la educación superior, y el proyecto de vida.

### I.1. Sentido, acción social y experiencia. Una aproximación a los significados.

Este estudio, en tanto propone conocer los significados de la educación superior en relación con el proyecto de vida de las y los estudiantes universitarios, considera a este proceso de enunciación del sentido de la acción social, como una relación simbólica entre el individuo y la experiencia vivida en la situación; por lo tanto, retoma los conceptos clave de la sociología fenomenológica como la vía teórica para comprender y explicar dicha relación.

La obra de Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckmann, inspirada en la sociología comprensiva (*verstehen*) de Max Weber y la fenomenología de Edmund Husserl, genera herramientas teóricas y metodológicas para aproximarse a comprender las conductas de los individuos en sociedad bajo el principio del individuo como un sujeto reflexivo de su acción social, es decir, estableciendo que toda interacción social es un continuo fluir de conciencias, subjetivas, que se objetivan mediante el lenguaje que enmarca el sentido de las acciones individuales y, socialmente, compartidas.

Para estos autores, el mundo habitado de forma cotidiana se presenta como “dado” porque es internalizado en la mente a manera de un escenario natural, incuestionado, en tanto se presupone que ya ha sido experimentado, dominado y nombrado por los predecesores. En otras palabras, el *mundo de la vida cotidiana* es “...la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito [...] limitan su libertad de acción.” (Schütz, 2003: 25)

Esta realidad fundamental para los individuos encierra en sí misma un principio dialéctico, pues por una parte el *mundo de la vida cotidiana* es un escenario cuyas estructuras espacio-temporales orientan la acción individual y social, al mismo tiempo que, sólo existe en la medida en que los individuos lo experimentan, lo internalizan y lo exteriorizan a través del lenguaje y del despliegue de acciones en forma de prácticas y rutinas. De ahí que el *mundo de la vida cotidiana* sea una realidad sostenida, intersubjetivamente, siempre y cuando se presente y se mantenga como un mundo circundante, común y comunicativo para quienes intervienen en él.

En este ejercicio dialéctico, los individuos mantienen una *actitud natural*, en tanto se encuentran en un mundo que presuponen y consideran, evidentemente, real. Dicha actitud alude a la suspensión de la duda o crítica (*epojé*) sobre la estructura material y social de la

realidad, contribuyendo así a sostener una realidad objetiva e independiente a la experiencia subjetiva del individuo pero, a su vez, sólo posible a partir de la experiencia misma en la situación.

Por lo anterior, el lenguaje se reconoce como un recurso de mediación entre el mundo exterior compartido social e intersubjetivamente, y el mundo interior, subjetivo. Es decir, en tanto el lenguaje es un sistema de signos, posee la cualidad de la objetividad; así lo señalan Berger y Luckmann: “El lenguaje se me presenta como una *facticidad* externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo [...] me obliga a adaptarme a sus pautas”. (2006: 55)

El *lenguaje* es una vía para exteriorizar la experiencia reflexiva del mundo interior y, en ese ejercicio, brinda estructuras de sentido que se reducen a formas concretas de enunciación de la realidad. Este carácter arbitrario establece un inventario de palabras y conjugaciones, al cual, el individuo puede acceder en la tarea de nombrar sus experiencias y, así, objetivarlas y hacerlas inteligibles a los otros, con quienes comparte este *mundo de vida*.

De esta forma, en el ejercicio continuo de experiencia y enunciación de la realidad, los individuos se encuentran en un mismo proceso de acopio de conocimiento social. Es decir, “el lenguaje también *tipifica* experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significados para mí y para mis semejantes.” (Berger y Luckmann, 2006: 57) Este conocimiento los dota de un *sentido común*, el cual opera tanto como una guía orientadora de la acción como un tipo de aprendizaje que sólo se internaliza y se apropia a través de la experiencia vivida, así como del significado que el individuo ha dado a esa vivencia, poniéndola en común con otros y llevándola a un plano *intersubjetivo*. Es así como, para el desarrollo de este trabajo, el *significado* es la objetivación del sentido que toma una experiencia individual.

En este *continuum* la experiencia se internaliza, se nombra, se reproduce y se comparte creando un ciclo de sedimentación de las acciones humanas que consolida un orden socialmente estructurado y sostenido en las tradiciones. El orden social es una producción humana en la medida en que los individuos externalizan el sentido de su experiencia convirtiéndola en una *tipificación* de la acción individual y creando, de esa forma, un *reservorio de conocimientos* que orienta el comportamiento en sociedad.

Este conjunto de acciones y discursos da pie a un proceso de institucionalización social, toda vez que, las estructuras de sentido social permanezcan y conserven ese carácter

arbitrario para nombrar, *tipificar*, lo común y dejar fuera lo diferente. “La institucionalización es algo incipiente en toda situación social que se continúe en el tiempo.” (Berger y Luckmann, 2006: 75) Por lo tanto, es en la reiteración de la situación donde ésta se sedimenta, se historiza y se convierte en un elemento legitimador y estructurador de la realidad.

Bajo esta lógica conceptual sobre los individuos, sus acciones y su relación objetiva y subjetiva con la realidad social, las instituciones de la vida moderna: estado, familia, educación, trabajo, religión, medios, entre otros, se presentan como aparatos cuya función primordial consiste en la producción y la transmisión de sentido. (Berger y Luckmann, 1995) En la relación con estas instituciones, Berger y Luckmann (2006) distinguen dos procesos de socialización que el individuo atraviesa en la configuración de su identidad social.

Estos dos procesos de socialización: primaria y secundaria, corresponden a dos espacios sociales diferenciados, así como también a dos etapas del desarrollo biológico del individuo. Es decir, la *socialización primaria* se vincula con el espacio íntimo familiar y se experimenta durante la infancia, etapa de vida en la que los niños se convierten en miembros de la sociedad a partir de un ejercicio de identificación y reconocimiento entre el *sí mismo* y los *otros significantes*; por otra parte, la *socialización secundaria* se relaciona con el espacio público y se consolida a partir de la relación con nuevos sectores del mundo social.

Para Berger y Luckmann (2006), es en la socialización primaria donde “la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje”. (169p.) Asimismo, la socialización secundaria “es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento.” (174p.)

Es así como, las instituciones sociales poseen un carácter orientador para la acción en tanto que, a través de las reglas, los sentidos y los valores que se traducen en rutinas de comportamiento asociadas a una pertenencia institucional, los individuos desarrollan *roles sociales* que motivan ciertas pautas de conducta y de construcción de una identidad social.

Al respecto, es necesario enfatizar que, si bien el planteamiento de la sociología fenomenológica basa el sostenimiento de la realidad en las formas de producción y reproducción social que los individuos desarrollan a través de acciones y/o discursos que reflejan una pertenencia institucional, esto no resta reflexividad al individuo. Contrariamente,

la realidad del *mundo de vida* permanece a través de la relación simbólica que los individuos establecen con ella mediante el lenguaje, herramienta que les permite dar un orden y un sentido a la experiencia internalizada misma que, se externaliza con acciones y/o discursos concretos.

Por lo anterior, la subjetividad es un filtro cognoscente que transforma lo inanimado del contexto en una experiencia asequible, para quien la vive de forma directa, e inteligible para los otros, con quienes la comparte de forma intersubjetiva a través del lenguaje. Éstos, a su vez, la experimentan: a) como protagonistas de la situación y, por ende, con capacidad de hacer una interpretación de dicha experiencia; o bien, b) como interlocutores, atendiendo al discurso de quien narra la experiencia vivida, lo cual los lleva a realizar una interpretación sobre la interpretación de ese otro. Los niveles de experiencia son distintos y, sin embargo, son internalizados por los individuos como conocimientos adquiridos socialmente.

Este orden simbólico que los individuos mantienen en la relación *vis á vis* y con su contexto inmediato: hogar, trabajo, calle; es posible, tal como lo hemos explicado, en tanto tiene un sentido para ellos. Si bien los autores nos han mantenido en el plano de la situación, privilegiando el presente como una coordenada espacio-tiempo donde suceden las acciones y se despliegan discursos sobre la acción misma, este nivel encierra en sí mismo un carácter histórico y una proyección a futuro.

Lo histórico se sostiene en la *actitud natural*, es decir, en la aceptación de un mundo de vida presupuesto y experimentado por los predecesores, y que se presenta como una estructura cultural, social y simbólica sobre la cual se edifica el sentido del *sí mismo*, tanto en la dimensión individual como en la pertenencia colectiva e institucionalizada. Por otra parte, Schütz (1993) sostiene que toda acción humana puede concebirse como una actividad con proyección a futuro. Esta premisa parte de la dimensión subjetiva del “motivo de la acción racional” introducida por Max Weber, pero reformulada por este autor enfatizando una clara distinción entre los *motivos-para* y los *motivos-porque*.

Es así como ubica dos dimensiones reflexivas en relación con la acción de los individuos: a) los *motivos-para*, que son entendidos como la capacidad de proyectar un acto a tiempo futuro, en función de la cual, el individuo recibe la orientación para la acción presente; en cambio, b) los *motivos-porque*, se sitúan en el plano de la auto-explicación, en tanto cumplen la función de dar cuenta del proyecto que se está desarrollando en ese momento. De



alguna forma, la dimensión “para” es la que sostiene el proyecto a concretar, mismo al que se dirigen las acciones cotidianas de los individuos, y la dimensión “porque” argumenta el sentido de esas acciones ya realizadas.

En otras palabras, el autor afirma que “el actor [social] responderá siempre a la pregunta ¿por qué?, sea con una formulación-para o con una formulación-porque [ambas de carácter explicativo], todo lo cual dependerá si está pensando en su meta o en que previamente proyectó esa meta.” (Schütz, 1993: 119) Esta explicación de la acción presente en relación con los motivos que antecedieron dicha acción para consolidar objetivos futuros privilegia, una vez más, el atributo racional de los individuos dejando en segundo plano el *mundo de la vida* como escenario donde ésta se manifiesta.

Sin embargo, tal como se ha señalado previamente, el *mundo de la vida* en tanto espacio de realidad objetiva donde los individuos adquieren conocimientos de forma intersubjetiva, no sólo es posible a través de la experiencia y la significación que éstos le dan; es a través de las estructuras de sentido materializadas en instituciones, con ciertas reglas y condiciones históricas, que los individuos internalizan, generando visiones y significados. Por lo anterior, no sólo es relevante enfocar la atención en los motivos que sostienen las acciones individuales y/o colectivas, o bien, en las explicaciones que los individuos realizan en torno a una experiencia concreta sino, también, en las condiciones del contexto en donde se enmarca la acción de los individuos.

En este sentido, se necesita considerar que el contexto vivido por los sujetos, a través de las rutinas y los tipos de vínculos institucionales que lo sostiene, es una dimensión importante para comprender los significados que circulan en relación con la pluralidad de experiencias individuales pues, a su vez, otorga las bases materiales sobre las cuales se construyen relaciones simbólicas y sociales.

## I.2. Transformaciones de la modernidad: educación superior y trabajo.

El *mundo de vida* es el marco de realidad objetiva que concentra y estructura la construcción de significados, es decir, es el escenario donde los individuos experimentan condiciones y situaciones que les permiten proyectar y significar sus acciones. En ese sentido, las transformaciones estructurales asociadas al desarrollo de la sociedad moderna y capitalista

proporcionan elementos para situar las condiciones contextuales presentes en relación con la educación superior y el trabajo, así como el impacto de estas dos dimensiones de la vida social en la organización y la construcción de sentido entre los actores.

Para iniciar, es necesario ubicar que a finales del siglo XVIII en Inglaterra, la emergencia de la máquina de vapor como herramienta de producción a gran escala y en menor tiempo, marca el inicio de un proceso de estructuración económica, política y social centrado en la industria. Este proceso de industrialización se extiende hacia otros países europeos durante el siglo XIX, hasta lograr un alcance mundial en el pasado siglo XX y, con esto, la consolidación del modelo capitalista.

Al respecto, Richard Sennett (2006) identifica dos momentos distintos del capitalismo: primitivo y social. El primero centrado en la producción y, el segundo, centrado en las instituciones.

El *capitalismo primitivo* es el momento de emergencia del medio y modo de producción industrial donde, lo importante, era la producción en sí misma. Es decir, en el contexto de finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, no se contemplaba una estructura empresarial que pensara en los trabajadores como elementos clave del proceso de producción sino, en aprovechar la nueva forma de acumulación de capital económico a través del andamiaje industrial.

Posteriormente, la organización hacia el interior de las empresas se convirtió en el elemento generador de una estabilidad en la producción y en las condiciones para esa misma producción, centrando la atención en los trabajadores, en tanto que, la organización del tiempo en la producción permite planificar sus actividades y sus potencialidades individuales.

De esta forma, la burocracia toma lugar como una característica del *capitalismo social* pues, de acuerdo con el modelo liberal de Adam Smith, “cada cargo define los talentos y las habilidades que una persona necesita para ser incluida, las obligaciones que él o ella tiene que cumplir” (Sennett, 2006: 31) Es así como, a partir de un sentido lineal de producción se comparte un sentido de cohesión social, donde cada quien toma un lugar en la estructura de producción.

Estas condiciones de producción en el *capitalismo social*, dan paso a un elemento importante de organización de la vida social: la preparación para el trabajo, en tanto que la

educación como la vía para el desarrollo de conocimientos y habilidades especializadas, se traduce en una herramienta útil para la producción, en capital.

En este sentido, es importante señalar que la educación en la modernidad está constituida por dos fines distintos: 1) la “socialización”, que implica formar a los jóvenes para que entren y desarrollen un rol social y ocupacional dentro de la sociedad industrial; y 2) la “individualización”, que conlleva a enseñar a los jóvenes cómo pensar por sí mismos y adquirir autonomía e identidad. (Arciga, 2008: 70)

En relación con el primer fin, la “socialización”, Sennett sostiene que “uno de los logros efectivos de la sociedad moderna es haber eliminado la oposición entre lo masivo y lo mental [así] las instituciones educacionales mejoraron los niveles de alfabetización y de habilidades aritméticas elementales en una escala inimaginable...”. (2006: 77) En este contexto, la centralidad de la escuela en la vida cotidiana se presenta como la posibilidad de acumular un capital, no económico como el que detentan las grandes organizaciones, sino cultural y social que, a su vez, brinde oportunidades laborales; en otras palabras, que traduzca en capital económico las habilidades y/o el talento de las personas.

Sin embargo, es necesario enfatizar que no es posible desestimar que el conjunto de conocimientos, habilidades y talentos que un estudiante adquiere y desarrolla a lo largo de su proceso educativo, no sólo es una vía de integración al sistema de producción, sino también contribuye a la “individualización”, segundo fin de la educación en la modernidad.

Pierre Bourdieu (2002) sostiene que los conocimientos y las habilidades adquiridas en una institución escolar son reconocidos simbólicamente como un capital escolar en tanto que, a través de diplomas o títulos, toman sentido y valor frente a otras instituciones de la vida social como el trabajo, por ejemplo. En un sentido burocrático, la escuela garantiza un saber.

En este marco de especialización y legitimación del saber, es a mediados del siglo XX cuando la universidad<sup>1</sup> deja de ser un espacio exclusivo para las clases medias y altas, convirtiéndose en un ícono de la modernidad como institución burocrática que forma profesionales. Así lo apunta Susin (2008) cuando afirma que la universidad es un espacio para la formación de la fuerza de trabajo calificada exigida por el desarrollo industrial.

---

<sup>1</sup> Guzmán (2002) habla de un proceso de masificación de la universidad, ubicado en Francia alrededor de los años 70's, donde el crecimiento acelerado de la matrícula escolar permitió el acceso de estudiantes de grupos sociales que eran excluidos pero, a su vez, esa entrada masiva rebasa la capacidad de oferta que tiene la universidad.

Por otra parte, Padua (2004) señala que no se debe olvidar el valor de la universidad como espacio donde, además de transmitir conocimientos especializados, se busca enseñar cómo aprender, ampliar la mente, promover valores y aproximarse al conocimiento crítico y objetivo. En otras palabras, una formación para la vida y para la integración social de los individuos.

Es por eso que, en el *capitalismo social*, las profesiones se constituyen como un valor central de la modernidad. (Perren, 2007) El significado de profesión, a partir de la revisión histórica que hace Friedson (Citado por Hualde, 2003: 670) sobre el concepto, tiene al menos dos acepciones: 1) una amplia, que significa cualquier actividad para ganarse la vida y se refiere a una multiplicidad de destrezas; y 2) una restringida que, contrariamente, alude a la naturaleza especial y a la fuerza de conocimiento o destreza envuelta en el trabajo especializado, ubicándolo en los conceptos abstractos que se enseñan en las universidades.

De manera que, “la profesión en un sentido restringido, de conocimiento especializado, abstracto, difícil de adquirir, reservado a ciertos grupos sociales tiene una connotación positiva de alto prestigio.” (Hualde, 2003: 671) Es así como, Hualde (2003) señala que esta segunda acepción, es la definición más asociada con el significado de profesión.

Según Bourdieu, esta relación entre universidad y profesión orienta a centrar la atención en el efecto mejor encubierto de la institución escolar, refiriéndose al “efecto que produce la imposición de titulaciones, caso particular de la asignación de estatus, positivo (ennoblecimiento) o negativo (estigmatización), que todo grupo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas”. (2002: 20) Es decir, cómo la asignación de un título profesional marca una distinción de conocimientos especializados frente a otros que no han sido legitimados por una institución.

Dentro de la primera acepción de profesión, asociada a cualquier actividad para ganarse la vida, los poseedores de un capital cultural desprovisto de certificación académica siempre pueden estar sometidos a pruebas porque no son más que lo que hacen. Por su parte, en la segunda acepción relacionada con los estudios universitarios, los poseedores de títulos de “nobleza cultural” no tienen más que ser lo que son, porque todas sus prácticas valen lo que vale su autor.

En este sentido, para la “nobleza escolar”, es “una sola y la misma cosa identificarse con una esencia del *hombre cultivado* y aceptar las exigencias que implícitamente están

inscritas en ella, exigencias que son tanto más amplias cuanto más prestigioso es el título considerado”. (Bourdieu, 2002: 21)

Para Sennett (2006) estas formas de objetivar las habilidades, conocimientos y/o el talento de las personas, miden una nueva clase de desigualdad social donde ser creativo e inteligente significa ser superior a los demás, un tipo más valioso de persona. En esto reside el paso de la artesanía a la meritocracia; la cual, por un lado, sostiene que la sociedad dominante discrimina en perjuicio de los grupos subordinados; y por otro, que esa sociedad posee los instrumentos técnicos necesarios para determinar quién tiene capacidad en su condición de individuo.

Es así como, Bourdieu (2002) define que:

La titulación académica [...] garantiza formalmente una competencia específica [...] garantiza realmente la posesión de una “cultura general”, tanto más considerable y extensa cuanto más prestigiosa sea la misma [además] no es posible pedir ninguna garantía real sobre aquello que garantiza formal y realmente, o si se prefiere, sobre el grado en el cual la titulación garantiza lo que garantiza. (22p.)

En otras palabras, el valor simbólico que toma el título con base en la articulación de las dimensiones escolar, cultural y social de los individuos que detentan un capital objetivado en dicho título. Es decir, de un *habitus* como la estructura estructurante de organización social del individuo, desarrollado hacia el interior de un campo específico que, a su vez, le otorga visibilidad y reconocimiento frente a otros campos de la vida social, como el mundo laboral.

Sin embargo, esta estructura piramidal burocrática de organización y legitimación de los saberes y las ocupaciones en el *capitalismo social*, se tensiona a partir de la segunda mitad del siglo XX, ante la emergencia de innovaciones tecnológicas.

Al respecto, Bauman (2010) señala que “la economía –el capital; o sea, dinero y otros recursos necesario para hacer las cosas, para ganar más dinero y hacer aún más cosas- se desplaza rápidamente; lo suficiente para mantener un terreno de ventaja sobre cualquier gobierno (territorial, claro está) que intente limitar o encauzar sus movimientos.” (p.75) Es decir, las redes electrónicas permiten la movilidad de capital y, así han dado paso a la expansión de la empresa multinacional, complejizando la estructura de la propiedad, en tanto que se integran inversionistas y accionistas de todo el mundo.

Es así como el orden y la estabilidad desarrollada a través de la educación especializada, las profesiones y la planificación de actividades acorde a los conocimientos y

los talentos, se fragmenta ante las necesidades de un nuevo mercado global que mueve una mayor cantidad de capital a mayor velocidad y de forma deslocalizada.

En palabras de Bauman (2010): “La movilidad adquirida por las personas que invierten [...] significa que el poder se desconecta en un grado altísimo, inédito en su drástica incondicionalidad de las obligaciones: de los deberes para con los empleados [...] se libera del deber de contribuir a la vida cotidiana y la perpetuación de la comunidad.” (p.17)

De esta forma los autores sostienen que, a diferencia de las condiciones del *capitalismo primitivo* y el *capitalismo social*, los cambios en el sistema económico de producción actual rompen con la estabilidad y se presentan como estructuras líquidas que se ven impactadas por: 1) la pérdida de centralidad del poder al pasar, de las grandes compañías, a las redes de accionistas e inversionistas; 2) la necesidad de resultados de inversión a corto plazo; y, 3) el desarrollo continuo de nuevas tecnologías que desplazan las que van resultando obsoletas y, consecuentemente, exigen una educación continua de los trabajadores. (Bauman, 2010; Sennett, 2006)

En ese sentido, Sennett (2006) habla de una transición hacia un *nuevo capitalismo* donde la organización globalizada y, tecnológicamente compleja, orientan a un rendimiento a corto plazo como modelo de cambio institucional. Al tiempo que Bauman (2010) sitúa en una nueva etapa de la *modernidad* donde las prioridades se han transformado: “...ya no necesita ejércitos industriales y militares de masas; en cambio, debe comprometer a sus miembros como consumidores.” (p.106) Es decir, la emergencia de una mercantilización de la vida cotidiana donde el consumo sostiene el orden simbólico social, principalmente.

### I.2.1. Las condiciones de la modernidad en el *nuevo capitalismo*: espacio, tiempo e individuación.

Las transformaciones en las formas de producción económica impactan las formas de producción y reproducción social. Es así como, a partir de la emergencia de las nuevas tecnologías, Anthony Giddens (1998) afirma que la modernidad contemporánea manifiesta un orden *postradicional* porque se vive un momento de gran dinamismo donde los individuos van más rápido en términos de producción al experimentar una compresión tiempo/espacio (Bauman, 2010), la cual también se manifiesta en lo concerniente a sus metas, a sus relaciones y comportamientos sociales.

Identifica tres elementos que caracterizan este nuevo orden: la separación del tiempo y el espacio, el desenclave de las instituciones sociales y la reflexividad generalizada. En relación con el primer elemento, el autor se refiere a cómo las formas de medición del tiempo y de movilidad espacial, han impactado el sentido de localidad y de percepción del “aquí y ahora”, en tanto que las nuevas tecnologías facilitan las relaciones de interacción sin la co-presencia tiempo y espacio. Es decir, que no es necesario trasladarse físicamente para acceder a otros espacios, pues la televisión satelital, la internet y los nuevos dispositivos móviles facilitan el permanecer en un constante flujo de información sobre otras realidades que no se experimentan de forma presencial sino virtual o mediatizada.

Por desenclave de las instituciones sociales hace referencia a cómo los modos de actividad que organizan la vida social en la modernidad son cada vez más especializados. Ubica dos tipos de mecanismo de desenclave: señales simbólicas y sistemas expertos, a los que se refiere de manera conjunta como *sistemas abstractos*. Con señales simbólicas, el autor habla del cambio de valor estándar que poseen los objetos, las personas y las situaciones, con base en las relaciones de intercambio y/o de interacción social. Con sistemas expertos, se refiere al conjunto de saberes, técnicas y, en sí, competencias que los individuos desarrollan en distintas dimensiones de su vida social.

Estas transformaciones en las estructuras sociales evidencian un paso de la fase sólida de la *modernidad* a la fase líquida:

A una condición en la que las formas sociales (las estructuras que limitan las elecciones individuales, las instituciones que salvaguardan la continuidad de los hábitos, los modelos de comportamiento aceptables) ya no pueden (ni se espera que puedan) mantener su forma por más tiempo porque se descomponen y se derriten antes de que cuenten con el tiempo necesario para asumirlas... (Bauman, 2007: 7)

En efecto, una de las características centrales de este momento es la pérdida de encuadre institucional, o bien, la desinstitucionalización. Esto no implica la desaparición de las instituciones en sí, pues como señalan Schütz (2003), Berger y Luckmann (1995; 2006), son espacios responsables de la producción y transmisión de sentidos sobre la realidad compartida socialmente.

Contrariamente, se considera que la crisis institucional es, más bien, una crisis de sentido en tanto que las condiciones materiales del contexto sobre las cuales los individuos construyen una relación simbólica con su entorno y los otros: a) pierden su solidez de anclaje territorial para trasladarse al ámbito móvil y veloz de la virtualidad; y, b) su imagen no

permanece atada sólo a los sentidos compartidos localmente sino, también, a los sentidos que circulan de forma global.

En otras palabras, se presenta una pluralidad de condiciones, experiencias e interpretaciones que reorganizan la construcción de significados. Es así como, para Berger y Luckmann (1995) “el pluralismo moderno mina el conocimiento de sentido común. El mundo, la sociedad, la vida y la identidad personal se encuentran, cada vez más, en tela de juicio. Éstos pueden estar sujetos a múltiples interpretaciones y definen sus propias perspectivas de acción posible.” (40p; traducción propia) Es decir, no hay una pérdida de sentido sino una resignificación.

La transformación en la concepción tiempo y espacio donde el orden del *mundo de vida* se estructura a través de formas sociales cada vez más especializadas, hace emerger en la *actitud natural* de los individuos, una reflexividad generalizada. Con esto, Giddens (1998) “se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la vida social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continua a la luz de nuevas informaciones y conocimientos”. (p.33) Es decir, las instituciones, sus funciones y sus sentidos no se dan por sentados sino que se asocian con un movimiento constante. Así, la reflexividad generalizada transgrede la suspensión de la duda asociada al *sentido común* e incita a los individuos a vivir con una duda constante.

En otras palabras, tanto Bauman (2007; 2010) como Giddens (1998), ubican a la tecnología como un elemento de ruptura de fronteras espacio-temporales y, a esta ruptura como un eje de transformación simbólico-social pues, en el paradigma de la *modernidad*, el tiempo y el espacio fungían como anclajes estructurantes de las narrativas que orientan a los individuos en el sentido de *sí mismos* y de su vida cotidiana de forma lineal, continua; actualmente, el dinamismo y la incertidumbre dan paso a un orden simbólico-social donde nada se da por sentado y el individuo toma una reflexividad generalizada que lo lleva a tomar acción y construir su destino. (Schütz, 1993, 2006; Berger y Luckman, 1995, 2006)

### I.3. El proyecto de vida. Una posibilidad de agencia en la modernidad tardía.

En el desarrollo de la presente revisión teórico-conceptual, la discusión sobre las transformaciones del *mundo de vida* que los individuos habitan y experimentan: la comprensión



del tiempo y el espacio; la proliferación de imágenes mediáticas locales y globales, entre otros, actualmente se presentan como el marco de referencia que sostiene un orden simbólico social distinto al enunciado por Schütz (2003; 1993), Berger y Luckmann (2006; 1995), no porque las instituciones hayan perdido sentido sino porque se han resignificado.

Los individuos interiorizan y reproducen la realidad en relación con la base material y simbólica que el *mundo de vida* sostiene en la medida que es compartida de forma intersubjetiva a partir del lenguaje. Este orden simbólico se sostiene a través de las relaciones de interacción que los individuos mantienen entre ellos y con las instituciones; de esta forma, en el presente contexto de modernidad en el *nuevo capitalismo*, las instituciones siguen vigentes como elementos de estructuración de sentido sólo que las relaciones que los individuos construyen con éstas son diferentes.

La pérdida de estabilidad institucional y la excesiva circulación de dispositivos para acceder a información e imágenes que trascienden las fronteras espacio-temporales del presente, orientan a los individuos hacia la conformación de una realidad objetiva donde todo está en constante revisión y, por lo tanto, en su *actitud natural* emerge una reflexividad generalizada.

Estas condiciones sitúan a los individuos en un mundo plural donde se presenta una diversidad de elecciones posibles. Ante esto, los individuos se enfrentan a la necesidad de elegir un estilo de vida que oriente y organice el sentido del *sí mismo*. Para Giddens (1998) “un estilo de vida puede definirse como un conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de identidad del yo.” (p.106)

En este sentido, el autor apela a la capacidad de agencia de los individuos como el mecanismo reflexivo que orienta la construcción y reconstrucción del sentido de la identidad del yo, haciendo frente a las contingencias de la vida cotidiana en la modernidad presente. Es decir, la reflexividad como una herramienta inteligible que permite a los individuos significar y resignificar su realidad.

En el marco de este planteamiento fenomenológico, para Schütz (1993): “Toda acción es una actividad espontánea orientada hacia el futuro”, en tanto que, los individuos actúan con base en el sentido que toma esa acción dentro de los fines que buscan alcanzar al realizarla. En otras palabras, no hay acciones ausentes de sentido. Sin embargo, ante las condiciones

contextuales del presente, los individuos se enfrentan a tener que actuar de forma más reflexiva y estratégica para acumular más recursos educativos, culturales y sociales que les generen una seguridad ontológica; es decir, para aminorar la incertidumbre.

Desde esta perspectiva: “La unidad de la acción se constituye por el hecho de que el acto ya existe “en proyecto” que será realizado paso a paso mediante la acción. La unidad del acto es una función de la envergadura o aliento del proyecto.” (Schütz, 1993: 91-92) Es decir, los individuos a la vez que proyectan hacia dónde quieren llegar, pueden trazar la secuencia de pasos a recorrer y las condiciones que deben sortear para lograrlo, así como también, abundar discursivamente en los *motivos-para* y los *motivos-porque* de sus acciones.

En el marco del proyecto, las experiencias vividas previamente y las circunstancias del presente son interiorizadas por el filtro del *sentido común* que otorga a los individuos la capacidad de verse a futuro y de vehiculizar esa proyección a partir del desarrollo de estrategias y, de la acumulación y el uso de recursos específicos.

Para Guichard (1995): “El proyecto, por consiguiente, puede definirse como un poner en relación, de modo significativo, el pasado, el presente y el futuro, quedando privilegiada esta última dimensión. Es ese futuro al que apunta la acción el que, en un momento dado, da sentido concreto al presente y al pasado”. (p.17) Este autor, a diferencia de Schütz, concede una mayor importancia a comprender las representaciones sociales que sostienen en el presente la idea que un individuo proyecta a futuro, pues afirma que esta construcción se da en el marco de una *circularidad representativa*.

Este ejercicio de circularidad se comprende bajo la siguiente relación: “Dado que me represento “la situación” de tal o cual modo, tiendo a construir tal o cual proyecto. Paralelamente, dado que elaboro tal o cual proyecto, tiendo a representarme así la situación”. (Guichard, 1995:18) En términos de las *representaciones sociales*<sup>2</sup>, para este autor la *objetivación*<sup>3</sup> sobre la cual se construye la imagen proyectada al interior del *anclaje*<sup>4</sup>, es más

---

2 En palabras de Denise Jodelet (1993), las representaciones sociales son “Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...” (472p.) En este sentido, podemos entenderlas como una vía de interpretación de nuestra realidad cotidiana, o bien, como señala la autora: una forma de conocimiento social.

3 Por objetivación, Jodelet (1993) define “una operación formadora de imagen y estructurante” (481p.), en tanto que le concede la propiedad de hacer concreto lo abstracto, a la luz de las características del pensamiento social donde se objetiva.

4 Por anclaje, la autora define el “enraizamiento social de la representación y de su objeto [donde] la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos” (Jodelet, 1993: 486) Es así como, el

importante en tanto que, obedece a la situación presente del individuo que puede ser la misma o puede ser diferente en un futuro. El presente orienta el futuro, mientras que para Schütz, el futuro está estructurando y dando sentido al presente.

Por su parte, Giddens (1998) señala que ante las transformaciones de la modernidad tardía: la emergencia de una pluralidad en los estilos de vida que atraviesa distintas esferas de intimidad y/o proximidad del espacio privado al espacio público, al igual que el cúmulo de experiencias cotidianas que escapan de la comprensión y anticipación situando a los individuos en una posición de riesgo, éstos se ven en la necesidad de planificar sus acciones.

En ese sentido, afirma: “En un mundo de opciones alternativas de estilo de vida, la planificación estratégica de la vida adquiere una especial importancia”. (p. 110-111) Es decir, regresa al planteamiento inicial esbozado a partir de Schütz (1993), donde los *motivos-para* y los *motivos-porque* expresan los significados que toma una acción en relación con el proyecto que sostiene la acción misma.

Sin embargo, para este autor a diferencia de Schütz (1993), la planificación contempla la capacidad reflexiva de los individuos para proyectar una acción y, a su vez, completarla, pero no sólo desde la secuencia de actos cotidianos que configura su estilo de vida, sino también como estrategias vinculadas a instituciones concretas que los lleven a completar acciones proyectadas dentro de un plazo mayor y con mayor impacto en las biografías y/o trayectorias individuales.

Es así como el autor afirma que: “Las elecciones de estilo de vida y la planificación de la vida no se dan solamente en la vida diaria de los agentes sociales ni son constitutivas de ella, sino que crean situaciones institucionales que les ayudan a configurar sus actos”. (Giddens, 1998:112) En otras palabras, la planificación es una vía de orientación para las acciones individuales que no sólo posibilita el alcance de una meta, sino también, genera seguridad y capacidad de acción en los individuos como un recurso estratégico ante las condiciones inestables e inciertas del contexto moderno.

En otras palabras, para el desarrollo de este estudio el *proyecto de vida* es un esquema subjetivo de orientación biográfica que no sólo resulta estratégico para proyectar y organizar las acciones individuales en relación con las expectativas que se buscan alcanzar en las

---

anclaje cobra un sentido clave de orientación para la acción social, al hacer posible la organización e interpretación de los sentidos objetivados en una situación dada.

distintas dimensiones de la vida social, sino también, como una vía para la proyección y configuración del *sí mismo* en un sentido de autorrealización.

En este estudio, la idea de *proyecto de vida* orienta a conocer las expectativas que las y los estudiantes que cursan su educación superior depositan en esa experiencia para concretarla. Es decir, resulta de interés conocer el sentido, el valor y la estrategia proyectada a futuro a partir de esta experiencia educativa. Asimismo, cómo los conocimientos y las habilidades aprendidas en esta experiencia educativa contribuyen a mantener su reflexividad y, por lo tanto, su capacidad de agencia social.

#### I.4. Entre la experiencia y el significado. Directrices analíticas para explorar la relación entre educación superior y autorrealización.

A través de la revisión teórico-conceptual la atención se centra en presentar la perspectiva de la sociología fenomenológica como la vía para comprender la relación simbólica entre globalización e identidad. En tanto las instituciones que estructuran y mantienen un orden simbólico: estado, escuela, trabajo, familia, entre otros; se han transformado, el interés está en conocer cómo las y los estudiantes universitarios significan su *mundo de vida*, cuáles son los referentes para construir su experiencia, su identidad y sus proyectos; en otras palabras, se busca recuperar la vivencia local de este fenómeno de desinstitucionalización global.

Para ello, esta propuesta orienta el trabajo hacia cuatro ejes analítico-conceptuales para conocer los significados de la educación superior: a) la experiencia escolar universitaria; b) el sentido instrumental y expresivo de la educación superior; c) el estatus y el recurso social que se adquiere/apropia con un título universitario; y d) el proyecto de vida.

Desde la perspectiva fenomenológica, la *experiencia escolar universitaria* busca recuperar el conjunto de prácticas, rutinas y vivencias de las y los estudiantes, asociadas a la dinámica escolar de la universidad, pero desde la experiencia, es decir, el filtro subjetivo de organización del sentido que lleva a los individuos a significar sus acciones.

De igual forma, el sentido *instrumental*, se refiere a la visión pragmática del trabajo y la profesión: producir y recibir un pago por ello, y por lo tanto, a la generación de oportunidades y/o beneficios asociados a los estudios universitarios. En cambio, el sentido *expresivo*, se ubica en un plano simbólico de la producción: el sentido que tiene para un trabajador (profesionista) desarrollarse en lo que hace, no sólo en términos vocacionales sino

de autorrealización, es decir, las satisfacciones personales asociadas a la profesión y a la educación superior.

Con base en estas dos dimensiones de sentido en relación con la educación superior, se parte del supuesto de que las y los estudiantes universitarios privilegian el sentido expresivo sobre el sentido instrumental del trabajo porque la vocación, o bien, el sentido de autorrealización orientan su ocupación.

El *estatus social* está relacionado con el reconocimiento social que las y los estudiantes adquieren como 1) universitarios, es decir, por la pertenencia a la institución, y 2) por el título universitario, una vez que concluyen sus estudios y se desarrollan profesionalmente en un campo laboral. Por otra parte, el *recurso social* se asocia con los conocimientos, habilidades y valores que se adquieren y se desarrollan a través de la educación superior. Es en este eje analítico-conceptual se parte del supuesto de que la educación superior no sólo forma individuos para el trabajo sino, también, contribuye al desarrollo individual en otras dimensiones de la vida social.

Bajo esta hipótesis el interés es conocer cómo la educación superior contribuye a que las y los estudiantes generen percepciones, valoraciones y significados en relación con tres esferas: el género, la frontera y la vida pública. Con estas tres esferas socioculturales nos referimos a las distintas relaciones de género que marcan una división de roles y tareas en los distintos espacios sociales: el hogar, la escuela, el trabajo, entre otros; así como también, a la experiencia de habitar una ciudad de frontera que estructura ciertas dinámicas en el escenario urbano cotidiano, al tiempo que, se presenta como una opción dentro del espacio social inmediato para el desarrollo individual; y, por último, las percepciones y relaciones que las y los estudiantes sostienen con la vida pública de su país en el proceso de construirse como persona social, como ciudadano.

Se considera que analizar la relación entre la educación superior y el género, la frontera y la vida pública, orienta a conocer y comprender el contexto que estos/as jóvenes habitan y construyen, simbólicamente, día con día desde su rol de estudiantes dando paso una diversidad de experiencias que, a su vez, dan cuenta de las distintas formas de ser estudiante.

Por último, el *proyecto de vida* es un esquema subjetivo de orientación biográfica que permite proyectar y organizar las acciones individuales en relación con las expectativas que se buscan alcanzar en las distintas dimensiones de la vida social: profesional y personal, para este

caso de estudio. En este sentido, también se convierte en una vía para la proyección y configuración del *sí mismo* en un sentido de autorrealización.

#### I.5. Conclusiones.

En el desarrollo de este capítulo se presentó la revisión teórico-conceptual, a partir de la cual, se definen los ejes analíticos de esta investigación.

En ese sentido, la perspectiva fenomenológica orienta el planteamiento hacia la recuperación de la experiencia escolar universitaria y, de las formas en que las y los estudiantes enuncian el sentido de la educación superior. Es decir, de los *significados*, en tanto se construyen con base en la experiencia y el sentido que dicha experiencia toma para los individuos.

Bajo esta idea, las condiciones de inestabilidad social en el presente contexto de modernidad tardía llevan hoy, más que nunca, a centrar el objeto de estudio en la construcción social de sentido que producen los individuos pues, tal como afirma Giddens (1998) la reflexividad generalizada forma parte de la *actitud natural* que éstos mantienen para hacer frente a la incertidumbre derivada de la inestabilidad. Por lo tanto, el conocimiento toma un valor particular, no sólo como herramienta de oportunidades para la inserción laboral sino como estrategia para la elección y la proyección dentro de la pluralidad de estilos de vida.

Así, el *proyecto de vida* se presenta como una orientación para la acción y, a su vez, como una estrategia para que los individuos desarrollen una seguridad ontológica a partir del desarrollo de esquemas de acción posible.

## **II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL EMPLEO. UN BALANCE DE CONOCIMIENTO EN MÉXICO.**

En este capítulo se presenta el contexto de la crisis institucional entre educación y empleo a través de los trabajos de investigadores que, desde sus áreas de adscripción disciplinar, se han dado a la tarea de describir y explicar el sentido que toma esta relación con el objetivo de impactar en las políticas nacionales e internacionales y así: 1) mejorar las posibilidades de inserción laboral, 2) mejorar las condiciones laborales en relación con el desarrollo regional y el mercado global, así como también, señalar que 3) la educación y el trabajo son elementos centrales en la realización social de los individuos, principalmente.

Bajo estas líneas, se identifican dos perspectivas de abordaje que comparten las mismas inquietudes en relación con la visión macro-micro del fenómeno, es decir, la relación-tensión entre las instituciones educativas y laborales, así como también, el impacto que esto genera en la experiencia cotidiana de los y las estudiantes y/o trabajadores/as. Sin embargo, el enfoque es distinto: la sociología del trabajo y la sociología educativa.

La primera considera la relación educación y empleo como una vía para conocer el papel que toma la educación en las sociedades industrializadas: alcances, posibilidades y limitaciones; mientras, la segunda, sin ignorar ese planteamiento, concentra su atención hacia el interior del espacio escolar con la finalidad de conocer el papel que toma la educación para las y los estudiantes en su desarrollo individual, social y profesional. Se considera que estos dos enfoques son complementarios y contribuyen a situar el escenario donde surge la inquietud de este trabajo.

En ese sentido, este capítulo se cierra ubicando un panorama de la educación superior en el estado de Baja California a partir de la fundación y el desarrollo de la Universidad Autónoma de Baja California, así como también, de la población juvenil de este estado.

### **II.1. La educación y el trabajo.**

La década de los años 60's puede considerarse como el momento cumbre de la producción industrial. (Gallart, 1995; Contreras, 2000; Ibarrola, 2002; Hualde, 2005) Durante este periodo

el modelo de producción *fordista*<sup>1</sup> logra un alcance internacional y se convierte en la vía idónea para el desarrollo y la consolidación de las naciones, en tanto, se presenta como: a) una producción masiva de bienes estandarizados utilizando tecnologías rígidas y fuerza de trabajo especializada; b) el crecimiento de la productividad derivado de la intensificación del trabajo y la mecanización; y c) una expansión del consumo basada en el crecimiento de los salarios reales, la estabilidad en el empleo y una amplia cobertura de seguridad social. (Contreras, 2000: 23)

De igual forma, es a partir de ese momento que se reconoce la articulación entre la educación y el empleo, pues “...la educación es señalada como un insumo necesario para el desarrollo económico, teniendo como marco el énfasis en el desarrollo económico y social que caracteriza a dicha época” (Gallart, 1995: 7) La emergencia de este reconocimiento vino inspirada por la corriente administrativa de los recursos humanos, misma que, centra su atención en los individuos como *capital humano* que mantienen el equilibrio en el proceso de producción industrial, en tanto, los conocimientos y las habilidades adquiridas en su formación escolar los capacitan para dar respuesta a las demandas del mercado. (Gallart, 1995; Ibarrola, 2002)

En contra parte, la década de los años 70’s es un periodo de tensión donde se cuestiona el papel de la escuela como aparato ideológico del Estado que contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales marcadas por la clase. Esta situación rompe con la visión desarrollista de la década anterior y, a partir de las corrientes economicistas, sitúa la atención de los Estados en la inversión de capital físico sobre el *capital humano*. (Gallart, 1995)

Bajo esa línea, algunos autores en América Latina refieren a la década de los años 80’s como la “década perdida”, pues en ese periodo las tensiones económicas, políticas y sociales, que no se resolvieron con el paradigma desarrollista de los años 60’s y se acentuaron en la década de los años 70’s, entran en crisis. Principalmente, se presenta crisis en el mercado laboral y baja en los ingresos asociados a la crisis de la deuda externa.

De igual forma, a partir de la década de los años 80’s, la emergencia de nuevas tecnologías posibilita la comunicación y la operación de transacciones económicas virtuales sin la necesidad de la movilidad física y sin tener que invertir tanto tiempo. Estas condiciones

---

1 “modelo de acumulación de capital basado en una exitosa articulación entre una forma específica de organización del trabajo y una ampliación sin precedentes del consumo masivo”. (Contreras, 2000: 23)



dan paso a una era post-industrial caracterizada por la producción y el consumo de un mercado global; es decir, se abre la oportunidad de intensificar la producción del modelo *fordista* a través de planes de inversión fuera de las fronteras territoriales, generando una mayor producción de bienes y servicios a un menor costo.

Señalada como década en crisis, los años 80's también se convierte en el escenario temporal donde los países industrializados retoman el debate acerca del papel de la educación en la sociedad. Los cambios estructurales impulsados por la apertura de mercados hacia un desarrollo global con una producción *deslocalizada* y una demanda de ciertos conocimientos y habilidades en el *capital humano* de las regiones que antes no participaban del modelo industrial a nivel internacional, definitivamente, impactan en los modelos y las políticas relacionadas con la educación y el empleo.

Al respecto, Hualde (2005) refiere que en esa década algunos gobiernos y agencias internacionales proponen un modelo *profesionalizante* el cual consiste en que las instituciones educativas mantengan un vínculo estrecho con las empresas para, de esa forma, atender las necesidades en relación con el mercado de trabajo. Lo anterior beneficiaría, principalmente, a los individuos en tanto que, inmersos en una “sociedad del conocimiento”, este vínculo orientaría una mejor formación y/o capacitación en materia laboral facilitando su *empleabilidad*. (17p.) Este fenómeno es calificado por Gallart (1995) como formación de “oferta”.

De igual forma, el autor señala que en la transición hacia la década de los 90's, el conocimiento y el aprendizaje se tornan conceptos valorados en la empresa, la región y los mercados de trabajo integrados por individuos y empresas que se desenvuelven en territorios específicos. (Hualde, 2005: 18) En el plano educativo, el modelo de “educación por competencias” se presenta como una adaptación de los modelos de calidad que provienen de las empresas y de la norma ISO 9000, principalmente.

El modelo post-industrial, al intensificar el ritmo de producción, promover el flujo de capital económico a través de transacciones electrónicas y *deslocalizar* las empresas, orienta las necesidades del mercado laboral hacia un modelo de producción flexible. En este sentido, “la producción flexible demanda principalmente trabajadores *multicalificados*, propiciando un cambio cualitativo en la composición de la fuerza de trabajo” (Contreras, 2000: 26)

Para entender la flexibilidad del presente modelo, Contreras (2000) retoma de Humphrey tres dimensiones pertinentes: 1) Organización de la empresa, que implica la capacidad de variar el volumen de producción, así como la versatilidad en las líneas para la combinación de diferentes productos, o la capacidad de introducir nuevos productos y procesos con rapidez y eficiencia; 2) Mano de obra, con referencia directa a la *multicalificación* o la rotación de tareas de los trabajadores; y 3) Políticas de empleo, mismas que pueden referirse a la adecuación de esquemas salariales en relación con la productividad, los ajustes a los horarios de trabajo y la capacidad de contratar y despedir trabajadores de acuerdo con las necesidades inmediatas de la producción. (29p.)

Estas condiciones de producción dan paso a la emergencia de un mercado laboral competitivo que exige una formación *multicalificada* de su fuerza de trabajo. Asimismo, esa competencia situada en las instituciones públicas y privadas del ámbito laboral y educativo, se somete a políticas de evaluación constante en torno a sus productos y sus niveles de productividad.

Tal como se señaló, el sistema de “educación por competencias” parte de este modelo de producción y orienta la formación educativa de las y los niños y jóvenes hacia una mayor flexibilidad en el cúmulo de conocimientos y habilidades que necesitan adquirir a lo largo de su educación básica, media y superior. La dinámica post-industrial precisa de trabajadores y trabajadoras que puedan atender de manera integral diversas funciones, que sepan trabajar en equipo, que sean creativos, que pueda desempeñarse bajo una lógica científica y analítica para la optimización de recursos y tiempo, que manejen la tecnología, y que se mantengan en la continuidad de un proceso de aprender-haciendo. (Ibarrola, 2002: 145)

En este contexto, el conocimiento toma sentido y valor como herramienta de competitividad pues, utilizándose estratégicamente, favorece la creación de empleos y el progreso de las sociedades. Es así como emerge un concepto clave en el análisis de las economías contemporáneas asociadas al fenómeno global: “economía del conocimiento”. Hualde (2005) retoma a Foray para definirla como “aquella en la cual la proporción de empleos intensivos en conocimiento es alto, el peso económico de los sectores de la información es determinante y la proporción de capital intangible es mayor que del capital tangible en el stock total de capital”. (p.110)

Bajo esa línea de racionalidad económica el sentido de la educación se tensiona, así como también, el papel de las instituciones educativas y, en sí, la relevancia del sistema educativo como institución de creación y reproducción del conocimiento a partir de la emergencia de las nuevas Tecnologías de Información (TIC's). La tensión se genera a través de dos visiones contrastantes que el autor identifica como: 1) Neo funcionalismo, misma que considera prioritaria y urgente la respuesta del sistema educativo a las necesidades del aparato productivo; y en oposición, 2) La idea de que la universidad no es una empresa, sino que se fundamenta en la transmisión de valores que trascienden el ámbito de la producción. (Hualde, 2005)

En parte esto sucede porque los nuevos medios electrónicos, cada vez, permiten un mayor almacenamiento de bancos de información y, al presentarse tan accesibles, crean un efecto ilusorio de la tecnología al alcance de todas las manos, generando así que la escuela pierda su centralidad como espacio del conocimiento. Sin embargo, tal como señala el autor, “la información es el dato inerte, pasivo hasta que es utilizado, activado, movilizado, por aquellos por que poseen el conocimiento necesario”. (Hualde, 2005: 110)

Al respecto, si bien la incorporación de las TIC's en la escuela puede verse, por algunos, como la panacea que eliminaría los rezagos educativos, sobre todo en los países periféricos; para otros, la implementación del sistema de “educación por competencias” se reduce a un proceso de enseñanza inmediatista que sólo dota de los elementos suficientes para la búsqueda y el manejo de información, es decir, se consideran una forma de adaptación a las condiciones del mercado laboral global sin trascender a procesos cognitivos que generen transformaciones en la sociedad.

Asimismo, bajo el paradigma de la globalización que privilegia la movilidad, la deslocalización y la innovación como elementos de competitividad en el mercado, la región cobra un nuevo protagonismo en tanto un territorio donde se concentran los capitales tangibles e intangibles cuya articulación con los distintos actores institucionales (gobierno, empresas, escuela) incentivan la producción y el desarrollo local-global. (Hualde, 2002: 44-47)

A esta revaloración de la región se le denomina “nuevo regionalismo” y se convierte en un elemento clave a considerar en las políticas de educación, pues si se generan las condiciones institucionales y académicas para formar *capital humano* con competencias profesionales que fomenten la innovación y, con ello, el posicionamiento en un mercado

global de producción pero no se contemplan espacios para su inserción laboral profesional, se da pie a una “fuga de cerebros” hacia países desarrollados ocasionando una pérdida económica y social en lugar de una ganancia y su consecuente reconocimiento local-global.

Ante las transformaciones en la producción industrial desde mediados del siglo XX y la primera década del siglo XXI como telón de fondo, Ibarrola (2002) hace un diagnóstico sobre las líneas de estudio que se han explorado en la relación educación y trabajo con el objetivo de señalar lo que se conoce y, así, proponer vías de exploración que orienten hacia conocimientos por descubrir en torno a esa transición del ambiente escolar al ambiente laboral.

En ese sentido ubica cinco líneas: 1) Los análisis que relacionan el nivel de escolaridad alcanzado con el nivel de ingresos obtenido o la naturaleza de la profesión desempeñada; 2) El seguimiento de los jóvenes egresados de distintos niveles de escolaridad, en particular de los niveles superiores, en su inserción al mercado de trabajo; 3) El seguimiento y análisis de los procesos institucionales conforme a los cuales una institución formadora decide, selecciona, gestiona, opera y evalúa la formación para el trabajo; 4) El análisis de las demandas del mercado de trabajo al sistema escolar y a las diversas entidades de capacitación (internas o externas a la empresa); y 5) Los estudios sobre las múltiples formas de vinculación escuela-empresa y de las políticas que las impulsa, derivados de los cuales surgen en la década más reciente los análisis de las relaciones entre academia, industria y gobierno. (Ibarrola, 2002: 16-17)

Dentro de esas líneas se ubican dos ejemplos, por una parte el trabajo de Claudia Jacinto (2002) quien problematiza las fuertes desigualdades a las que se están enfrentando las y los jóvenes en relación con las oportunidades educativas y las consecuentes posibilidades de emplearse en el mercado laboral actual, pues sostiene que la crisis del modelo *fordista* de organización del trabajo y la masificación del acceso a la educación han erosionado la relación tradicional entre educación y movilidad social. Por lo tanto, al centrar su atención en los jóvenes de sectores pobres y marginales, considera indispensable mejorar la educación básica y media, con el objetivo de brindar a éstos mejores herramientas en el breve periodo de estudio al cual logran acceder.

Por otra parte, el trabajo de Alfredo Hualde (2005) quien centrado en la dinámica de producción industrial de la región de Baja California problematiza el sentido y el valor de la educación media técnica en relación con las expectativas de ocupación y vocación que

sostienen las y los empleados del sector maquiladora, donde encontró que las trayectorias más reconocidas son las de los egresados que inician y/o concluyen los estudios de ingeniería; asimismo, que el reconocimiento es más irregular entre quienes sólo cuentan con el título de técnico. Estos dos trabajos dan muestra del enfoque de estudio que atiende esta línea de educación y empleo.

## II.2. La educación superior y sus actores.

Los estudios sobre jóvenes presentes en la agenda de las ciencias sociales del país a partir de la década de los años 80's, del siglo XX, han privilegiado como objeto de estudio a los jóvenes pertenecientes a sectores populares. En ese sentido autores como José Antonio Pérez Islas, Maritza Urteaga Castro-Pozo, Rossana Reguillo, José Manuel Valenzuela, entre otros, encuentran en las bandas juveniles, los pachucos, los cholos, los jipitecas, y demás formas de agregación juvenil, su principal campo de estudio.

Este contexto ha dejado de lado a la figura de los jóvenes universitarios. Dicha situación no es fortuita, en tanto que "...de acuerdo con información oficial disponible, sólo el 14% de los jóvenes entre 20 y 24 años de edad en México para 1980, tenían la oportunidad de llegar a dicho nivel educativo." (De Garay, 2002: 246)

Al respecto, De Garay y Casillas (2002) comentan que, si bien los jóvenes universitarios no han protagonizado los estudios juveniles en México, eso no ha impedido que autores como Jorge Bartolucci, Milena Crovo y Jorge Chaín, entre otros, hayan desarrollado importantes y significativos esfuerzos por conocer a estos estudiantes; sólo que desde el objeto de análisis de los rasgos sociodemográficos y las prácticas escolares, principalmente.

Por su parte, Guzmán (2011) sostiene que desde la pasada década de los años 90's, del siglo XX, hasta la primera década del siglo XXI se registran avances notables en relación al conocimiento acerca de las y los estudiantes universitarios, así como también, de su reconocimiento como actores fundamentales de la educación superior. Con el fin de generar un contexto de conocimiento sobre la educación superior en México y sus actores, la autora hace referencia a dos dimensiones de este proceso: los avances en materia de políticas educativas y los avances en la investigación sobre esta población estudiantil.

En materia de política educativa hace mención del documento “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas del desarrollo” elaborado por LA ANUIES, donde el enfoque se sitúa en los estudiantes y el mejoramiento de su calidad educativa. De igual forma, comenta que este documento delineó las políticas educativas para los sexenios 2001-2006 y 2007-2012. Es así como, los esfuerzos institucionales se han concentrado en generar un ambiente de equidad educativa a través de la apertura de nuevos espacios y de la diversificación y distribución de la oferta educativa en el país, que incluya el acceso a grupos vulnerables económicamente, así como también, a una mayor presencia de la población indígena. (Guzmán, 2011)

Como ejemplo, cita la creación de las universidades politécnicas e interculturales durante de la década de los años 90’s. Asimismo, Guzmán (2011) reporta la incorporación de dos programas que buscan favorecer la permanencia en el proceso de formación superior: 1) las becas otorgadas a los grupos menos favorecidos a través del Programa Nacional de Becas (El Pronabes), y 2) las tutorías académicas impulsadas por el programa sectorial del documento de LA ANUIES que buscan conocer a los estudiantes como sujetos, brindándoles atención personalizada y de forma diferenciada ante los distintos tipos de estudiantes: hombres y mujeres, de tiempo completo o de tiempo parcial, jóvenes y adultos, entre otros.

En este sentido, la orientación de los planes y programas de estudio pasa del modelo enfocado en la enseñanza al modelo enfocado en el aprendizaje, dejando el papel central del proceso educativo al estudiante. Ejemplo de este cambio en el modelo educativo nacional son: la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil hacia dentro de la institución como hacia afuera entre distintas instituciones nacionales e internacionales.

Si bien la autora hace este recuento con la idea de señalar los avances en materia de política educativa en el nivel de educación superior, también señala que, operativamente, la puesta en marcha de estos programas ha sido muy lenta y con objetivos, coberturas y funcionamientos heterogéneos que no permiten afianzar el enfoque de equidad educativa.

Por su parte, en materia de investigación, Guzmán (2011) identifica una transición de estudios centrados en conocer las condiciones personales, socio-familiares, académicas y laborales de los estudiantes hacia conocer los intereses, las actividades, los valores, las experiencias y los significados de éstos en tanto sujetos. Esta transición la define como un cambio de interés en lo descriptivo a lo comprensivo. Para dar cuenta del estado de

conocimiento sobre las y los estudiantes, la autora ubica cinco líneas temáticas: 1) la composición social de los estudiantes, 2) el ingreso y la matrícula, 3) las trayectorias educativas, 4) la vida estudiantil, las experiencias y las identidades, y 5) los jóvenes y las nuevas formas estudiantiles.

Para los fines de esta investigación, la revisión se concentra en dos ejes: la composición social de los estudiantes y la vida estudiantil, las experiencias y las identidades, pues contribuyen al contexto de conocimiento sobre la temática del presente estudio orientada a conocer los significados de la educación superior en relación con el proyecto de vida de las y los estudiantes.

Es así como, en la línea de la *composición social de los estudiantes*, la autora identifica una serie de atributos y condiciones registradas en relación con las y los estudiantes que acceden a la educación superior en el país. Un dato relevante es el aumento de ingreso de las mujeres a este nivel educativo a partir de la década de los años 70's; de igual forma, el hecho de que existan una gran cantidad de estudiantes que, dentro de su núcleo familiar inmediato, sean los primeros en llegar a la universidad y en obtener un grado académico.

Para Guzmán (2011) esta situación es un indicador de: a) El esfuerzo económico de la familia que apuesta a la educación superior como un elemento de movilidad social para mejorar las condiciones socioeconómicas actuales; b) Las dificultades que enfrentan las y los jóvenes de sectores económicos menos favorecidos al tener que estudiar y trabajar, o bien, mantener una beca académicamente sin apoyos familiares educativos y culturales; y, c) La ampliación del horizonte de vida de las y los jóvenes de sectores económicamente bajos ante las expectativas por ingresar y concretar su educación superior.

Por otra parte, la autora afirma que el perfil sociodemográfico predominante entre estudiantes universitarios está integrado por personas solteras sin hijos, con trayectoria académica continua y que cuentan con el sostén económico de sus padres. (Guzmán, 2011: 94) Este perfil no excluye otras formas distintas de ser estudiante universitario pero sí crea un referente claro sobre la población que tiene mayor presencia en este nivel educativo. En relación con los rasgos de heterogeneidad estudiantil, los distintos tipos de instituciones de educación superior: públicas, tecnológicas, privadas o *de élite*<sup>2</sup> y de *absorción de la*

---

2 Son las universidades donde se concentra la población con mayores recursos económicos.

*demanda*<sup>3</sup>, también contribuyen a generar diversidad de perfiles socioeconómicos, culturales, con intereses y experiencias diferenciadas.

En el caso del estudiante que trabaja, si bien se ha presentado como aquel que depende de ese ingreso económico para asegurar su permanencia en la universidad, la autora afirma que esta condición no es, en sí misma, un indicador socioeconómico sino que depende de otros aspectos. En otro trabajo, Guzmán (2004) refiere que los estudiantes otorgan distintos sentidos al trabajo, en tanto les permite: aprender aspectos de su profesión en la práctica, desarrollar experiencia laboral, ampliar sus círculos sociales o para acceder al consumo de bienes personales que no alcanzarían de no trabajar. En todo caso, señala que las horas dedicadas al empleo semanalmente en relación con las horas destinadas al estudio, así como la proximidad y/o distancia entre su trabajo y sus estudios profesionales, pueden ser indicadores de diferencias socioeconómicas entre estudiantes.

En la cuarta línea de estudio que se refiere a *la vida estudiantil, las experiencias y las identidades*, las y los estudiantes se consideran sujetos activos que, a través de las experiencias vividas dentro y fuera del recinto escolar, otorgan significados a su quehacer estudiantil a través de las prácticas que desarrollan cotidianamente, las relaciones sociales que establecen y los espacios que frecuentan. A su vez, estas experiencias contribuyen a la construcción de identidades juveniles. En esta línea destacan los trabajos de Adrián De Garay (2004), Guzmán (2004), Martínez (2009), Mariscal (2009) y Ramos (2010)

Como ejemplos, Guzmán (2011) cita el trabajo de Adrián De Garay (2004) sobre los estudiantes de Universidad Autónoma Metropolitana, el cual, vinculado con el tema de consumo cultural da cuenta de la poca integración que los estudiantes tienen a la vida cultural que ofrece la institución. Asimismo, cita el trabajo de Mariscal (2009) para referir que los estudiantes de la Universidad de Guadalajara tienen mayor preferencia por lo que ofertan en los medios que por la difusión cultural de la propia universidad.

Dos elementos más son mencionados por la autora como detonadores de experiencias y significados distintos en relación con la dinámica universitaria. El primero se ubica en las formas de apropiación de los espacios escolares a través de prácticas que despliegan vínculos identitarios que no siempre van de la mano con el ambiente de formalidad y/o disciplina del

---

3 Estas instituciones manejan cuotas bajas para que los sectores de escasos recursos que no accedieron a las universidades públicas puedan realizar sus estudios superiores.



lugar. El segundo, alude a la distancia entre los tiempos rígidos de la institución y los tiempos flexibles de los estudiantes cuyo ritmo escolar está estructurado a partir de su pertenencia a distintos ámbitos de la vida social y, en ocasiones, el desencuentro entre uno y otro los lleva a tener trayectorias educativas discontinuas.

Por último, Guzmán (2011) cierra enunciando los retos a alcanzar a lo largo de esta segunda década del siglo XXI con miras a lograr un conocimiento integral de las y los estudiantes de educación superior. Algunos de estos retos son: a) Que en la visión integral del estudiante no sólo se dé cuenta de sus condiciones personales, académicas, socioeconómicas sino también de las diversas actividades socioculturales que despliega, de sus proyectos y aspiraciones personales; b) Incursionar en las prácticas cotidianas y en los procesos de construcción de la universidad, de forma tal que, orienten a conocer qué es ser universitario en el contexto actual; c) Conocer e interpretar las necesidades propias de los estudiantes y no sólo las que resulten relevantes en términos del cumplimiento de las metas institucionales; y d) Explorar las posturas políticas de los estudiantes, los movimientos estudiantiles y la participación estudiantil en las diversas instancias institucionales, pues han sido temas poco documentados hasta el momento.

### II.3. Tijuana: Tierra de oportunidades. Breves apuntes sobre el desarrollo laboral y educativo.

La ciudad de Tijuana, Baja California está localizada en la esquina noroeste de la frontera México-Estados Unidos. Su colindancia con la ciudad de San Diego, California en Estados Unidos no sólo la distingue sino que ha contribuido a su desarrollo económico. Según informa la última actualización del Censo de población y vivienda 2010, Baja California tiene una población de 3'155,070 habitantes, de los cuales, 1'559,683 se concentran en la ciudad de Tijuana.

Al ser una región fronteriza, la interdependencia de estas dos ciudades se evidencia a partir de una actividad que se ha vuelto común, una referencia natural del contexto para quienes la habitan: el cruce fronterizo. Según registros del Buró de Estadísticas en Transportación con las siglas en inglés BTS<sup>4</sup>, en el año 2011 se registraron 8'454,391 cruces peatonales y 12'373,011 cruces en automóviles particulares por el puerto de entrada de la

---

4 Bureau of Transportation Statistics.

garita de San Ysidro en Tijuana.<sup>5</sup> Esto, sin contar los otros tres puertos de entrada localizados en Otay Mesa, Tecatito y Calexico; es información muestra un cruce constante.

Por otra parte, es importante mencionar que desde principios del siglo XX diversos hechos impactaron notablemente en el desarrollo económico y social de esta región compartida. En Estados Unidos, principalmente en el estado de California, la expansión de la agricultura, la industria y la tecnología llevaron a una creciente demanda de mano de obra mexicana en dicho país, asimismo, la declaración de la Ley *Volstead*<sup>6</sup> o “ley seca” dio pie al crecimiento de los comercios y las industrias vinculadas con las bebidas alcohólicas en los estados de la franja fronteriza del lado mexicano, Baja California y la ciudad de Tijuana, principalmente.

Asimismo, del lado mexicano, los conflictos armados del periodo revolucionario en la primera década del siglo XX, movilizaron numerosos flujos migratorios del interior de la república hacia las ciudades de la frontera norte bajo la expectativa de tener un empleo, o bien, de cruzar hacia Estados Unidos para emplearse en la agricultura y la industria creciente. (Quintero y De la O, 2003) En 1942 el Programa Braceros para contratación temporal de trabajadores mexicanos en Estados Unidos detonó la migración de sur a norte con el objetivo de cruzar la frontera, a la vez que, forjó el crecimiento demográfico de la frontera norte pues los que no cruzaron se fueron quedando. (Valenzuela, 2003: 22)

Para el año de 1964, el gobierno de Estados Unidos decide terminar con el programa, obligando a cientos de trabajadores mexicanos a retornar. Es así como la década de los años 60's se convierte en el periodo de reconfiguración de la estructura económica de la frontera a partir del Programa Nacional Fronterizo (PNF), cuya finalidad era impulsar a las empresas industriales para el abastecimiento de la zona a través de la producción orientada a satisfacer las necesidades locales, nacionales y de exportación. Posteriormente, se desarrolló el Programa de Industrialización Fronteriza (PIF) para generar empleos en la frontera norte a partir de la inversión estadounidense. Para Quintero y De la O (2003) desde que inician estos

---

5 En el caso de la puerta de entrada de Otay Mesa, también en Tijuana, el registro es de 2'478,409 peatones y 4'213,804 automóviles particulares. Para estimar un promedio general, se tienen que incluir los cruces en transportes colectivos, así como también, a través de otras puertas de entrada como Tecatito y Calexico.

6 La ley establecía la prohibición de la producción y venta de bebidas alcohólicas en los Estados Unidos, situación que llevó a la población estadounidense al traslado hacia las ciudades fronterizas de México en busca de servicios e industrias asociadas a este consumo.

programas, la maquiladora se convierte en “el centro de la política industrial de la región fronteriza norte de México.” (p.234)

En ese sentido, la principal actividad económica de la región es la industria. Según datos del Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C. (IMCO), en el año 2008 Baja California se colocó en el lugar número tres del Índice de Competitividad Estatal a nivel nacional. De igual forma, ocupó la posición número tres de inversión bruta de capital fijo por integrante de la población económicamente activa (PEA), sólo por debajo de Nuevo León y Coahuila.

Este documento destaca que el avance de Baja California, en materia de competitividad, es su crecimiento económico impulsado por la duplicación de exportaciones, una mayor diversificación de su comercio y un sector empresarial más consolidado con mayor innovación y empresas de clase mundial. (IMCO, 2008)

Bajo esta idea, actualmente, Coubès y González (2011) afirman que el mercado laboral en Tijuana se distingue en el marco del contexto nacional por su “desarrollo industrial maquilador concomitante a un terciario dinámico basado en la interacción con el país vecino.” (p.61) Es decir, por mantener un consumo de servicios de turismo, salud y personales con clientes estadounidenses. Esta condición conlleva a niveles menores de desempleo en relación con otras ciudades del país, así como también, a una mayor generación de empleo formal.

Sin embargo, si bien el mercado laboral de Tijuana ofrece oportunidades de empleo, principalmente a los jóvenes; éstos tienden a ser de baja calificación, pues las ocupaciones más calificadas redujeron la participación de los jóvenes hacia finales del siglo XX. (Coubès y González, 2011: 62) Al respecto, nos es pertinente agregar que en relación con el nivel de enseñanza terminado, el estado de Baja California y, en especial la ciudad de Tijuana, mantienen una ventaja con respecto al total del país para la población mayor de 14 años. En Tijuana, el 10% de la población joven ha terminado el nivel profesional, y en el resto del país la proporción alcanza el 10.2%; incluso el estado de Baja California en su conjunto llega a un 10.7%. (González, 2011: 35)

Estas condiciones contextuales abren paso hacia una revisión de la oferta educativa en esta región fronteriza.

### II.3.1. La educación superior en Baja California: instituciones y población.

Baja California se constituye como Estado en el año de 1952 y con este hecho, surge la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) como proyecto del licenciado Braulio Maldonado Sandez, primer gobernador constitucional. (Moctezuma, 2005: 138) En el anteproyecto de Ley Orgánica de la UABC se define como institución de servicio público, descentralizada de la administración pública del estado y con plena capacidad jurídica. Es así como, a partir de la promulgación de esta Ley en 1957, la educación superior se concreta con la fundación de la UABC.

La fundación de la universidad marcó el punto de partida hacia la institucionalización de un Sistema de Educación Superior en el estado. Al respecto, Moctezuma (2005) afirma que la universidad tenía que surgir como institución descentralizada para dar respuesta a las necesidades de las subregiones que integran el estado: Mexicali, Ensenada y Tijuana, principalmente, pues sólo así se lograría cohesionar la endeble estabilidad política de un estado joven y diverso que en la década de los 50's crece a nivel poblacional. (p.139)

De igual forma, la fundación de la UABC se da en medio del contexto nacional de políticas de descentralización y federalización de la Educación Superior (Reyes, 2006) por parte de los presidentes Ruiz Cortines y López Mateos, quienes durante el periodo comprendido entre 1950 y 1960, crean 12 de las actuales 39 universidades públicas en el país. (Moctezuma, 2005)

A nivel nacional, durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, se generan tensiones en relación con las formas de financiamiento de la educación superior al punto de llegar a hechos violentos concretados en el año de 1968. Este hecho da pie a un proceso de masificación de la matrícula que, en el caso de Baja California, es atendida en la década de los años 70's a través del crecimiento de la universidad pública, de la oferta particular de educación superior y de la diversificación del sistema con la creación del Instituto Tecnológico de Tijuana en 1971 y el Instituto Tecnológico de Mexicali en 1981. (Moctezuma, 2005: 140) En la década de los años 80's la UABC atiende al 80% de la matrícula en el estado y las instituciones de educación superior aumentan a lo largo de ese periodo.

En 1992 se publicó la Ley de Educación del Estado y, en 1995, se dio a conocer el Reglamento Interno de la Secretaría de Educación y Bienestar Social. En este documento, el

artículo 15 define las responsabilidades del Departamento de Educación Superior, mismas que consistían en:

- 1) Organizar y controlar técnica y administrativamente a las escuelas de educación superior, oficiales y particulares; 2) coordinar sus actividades con otras dependencias y organismos que impartan el mismo grado de enseñanza en el estado; y 3) organizar, controlar y emprender actividades de investigación e información que mejoren continuamente los efectos del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la vida social y familiar. (Moctezuma, 2005: 142)

Este reglamento da pie a la diversificación de instituciones de educación superior en el estado. Moctezuma (2005) refiere que, en el nivel de Educación Técnica los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) satisfacen las necesidades de la comunidad empresarial de la región, asimismo, los planteles del Colegio de Bachilleres (COBACH), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio (CBTIS), Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS) y más recientemente el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), capacitan a jóvenes para el trabajo calificado dentro de un plan normal de estudios.

La formación profesional se ubica en la universidad pública (LA UABC); los institutos tecnológicos que se coordinan a través de la Dirección General de Institutos Tecnológicos de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) bajo un modelo de cooperación que busca establecer lazos entre la empresa y la escuela; y en las universidades privadas que están regidas por misiones, principios y parámetros de calidad establecidos con bases en cada uno de los proyectos educativos. Actualmente, existe una gran variedad de universidades privadas que van desde las *de élite* hasta las de *absorción de la demanda*. (Moctezuma, 2005)

Los centros de investigación pública dependientes del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (EL CONACYT) son el Centro de Investigación Científica y Estudios Superiores de Ensenada (EL CICESE) y el Colegio de la Frontera Norte (El Colef). El primero enfocado en las ciencias naturales y exactas; y, el segundo, en las ciencias sociales.

A continuación se presenta un cuadro que recupera la oferta educativa a nivel superior en la primera década del siglo XXI. En este cuadro se puede identificar, cómo ante la poca oferta de instituciones públicas, se presenta una propagación de instituciones de educación superior correspondientes al perfil de *absorción de la demanda*, es decir, instituciones que manejan cuotas bajas para que cursen estudios de educación superior, quienes no ingresaron a

una universidad pública y no pueden pagar una universidad privada de *élite*. Es así como, en el cuadro se aprecia la presencia de instituciones como UNIFRONT, CESUN, UNIVER, CIDH, UDC, CUT, UEEP Y UNID, todas bajo el perfil de *absorción de la demanda* y con distintos planteles a lo largo del estado.

| No. | INSTITUCIÓN   | CAMPUS   | TIPO       |
|-----|---|----------|------------|
| 1   | Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza                             | Mexicali | Público    |
| 2   | Centro de Capacitación de Estudios Fiscales y Finanzas Públicas                 | Mexicali | Público    |
| 3   | Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS)                                  | 3        | Particular |
| 4   | Centro de Estudios Superiores de la Frontera (UNIFRONT)                         | Tijuana  | Particular |
| 5   | Centro de Estudios Superiores del Noroeste (CESUN)                              | Tijuana  | Particular |
| 6   | Centro de Estudios Superiores Siglo XXI, A.C.                                   | Tijuana  | Particular |
| 7   | Centro de Estudios Universitarios Veracruz (UNIVER)                             | 6        | Particular |
| 8   | Centro de Estudios Universitarios Xochicalco                                    | 3        | Particular |
| 9   | Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE) | Ensenada | Público    |
| 10  | Centro de Investigación para el Desarrollo Humano, S.C. (CIDH)                  | Tijuana  | Particular |
| 11  | Centro Internacional de Estudios Superiores, A.C.                               | Tijuana  | Particular |
| 12  | Colegio de la Frontera Norte, A.C. (COLEF)                                      | Tijuana  | Público    |
| 13  | Escuela de Danza Gloria Campobello  | Tijuana  | Particular |
| 14  | Escuela de Enfermería de Mexicali   | Mexicali | Particular |
| 15  | Escuela de Trabajo Social de Tijuana  | Tijuana  | Particular |
| 16  | Escuela del Pacífico  | Tijuana  | Particular |
| 17  | Escuela Normal Estatal de Ensenada  | Ensenada | Público    |
| 18  | Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres                           | Mexicali | Público    |
| 19  | Escuela Normal Experimental Benito Juárez                                       | Mexicali | Público    |
| 20  | Escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez                                | Mexicali | Público    |
| 21  | Escuela Normal Experimental Prof. Gregorio Torres Quintero                      | Mexicali | Público    |
| 22  | Escuela Normal para Licenciados en Educación Prescolar "Rosaura Zapata"         | Mexicali | Público    |
| 23  | Escuela Normal Particular Colegio Ensenada                                      | Ensenada | Particular |
| 24  | Facultad Internacional de Ciencias de la Educación                              | Tijuana  | Particular |
| 25  | Instituto de Bellas Artes del Estado de B.C.                                    | Mexicali | Público    |
| 26  | Instituto Estatal de Seguridad Pública  | Mexicali | Público    |
| 27  | Instituto Politécnico Nacional (IPN) CEC y CITEDI                               | Tijuana  | Público    |
| 28  | Instituto Superior de Filosofía   | Mexicali | Particular |
| 29  | Instituto Tecnológico de la Construcción, A.C.                                  | Mexicali | Particular |
| 30  | Instituto Tecnológico de Tijuana/Mexicali/Ensenada                              | 3        | Público    |
| 31  | Tecnológico de Baja California  | 2        | Particular |
| 32  | Universidad Autónoma de Baja California (UABC)                                  | 5        | Público    |
| 33  | Universidad de las Californias, S.C. (UDC)                                      | Tijuana  | Particular |
| 34  | Universidad de Tijuana (CUT)  | 4        | Particular |
| 35  | Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP)                                 | 3        | Particular |
| 36  | Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP)                              | Mexicali | Público    |
| 37  | Universidad Iberoamericana  | Tijuana  | Particular |
| 38  | Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID)                            | 2        | Particular |
| 39  | Universidad Pedagógica Nacional (UPN)   | 2        | Público    |
| 40  | Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT)  | Tijuana  | Público    |
| 41  | Universidad del Valle de México (UVM)   | Mexicali | Particular |

**Cuadro:** "Oferta de educación superior en Baja California". Elaboración propia con la referencia del Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior [en línea] [http://www.anuies.mx/la\\_anuies/diries/](http://www.anuies.mx/la_anuies/diries/) Fecha de consulta: 18 de abril de 2012.

Por otro lado, en relación con la población en edad escolar, es necesario iniciar ubicando que, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI<sup>7</sup> en México habitan 36.2 millones de jóvenes<sup>8</sup>. De ellos, 18.4 millones son mujeres y 17.8 millones son hombres. En el caso de la ciudad de Tijuana, esta población se integra por 416,643 jóvenes.

A partir de estas cifras, la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ)<sup>9</sup>, en su actualización del año 2010, documenta que en el país sólo el 34.1 por ciento de los jóvenes mexicanos en el rango de edad de 19 a 24 años, se encuentra estudiando. De igual forma, resulta de interés mencionar que el 79 por ciento de los jóvenes entre 12 y 29 años de edad, consideran que la educación que reciben en la escuela les ayuda para seguir estudiando. Esta respuesta reitera la importancia de la educación como una herramienta para distinguirse socialmente en relación con las oportunidades de empleo y de mejorar sus actuales condiciones socioeconómicas, pues sólo estuvo por encima de las respuestas “obtener un buen empleo” y “ganar dinero”.

En este contexto, la ENJ revela que el 40.7 por ciento de los jóvenes que actualmente no estudian, quisieran hacerlo para mejorar su nivel de vida. Es decir, el sentido y el valor de la educación como herramienta de transformación individual y social sigue vigente, pues a esta respuesta le siguieron “obtener conocimientos” (20.5 %) y “tener un mejor trabajo” (18.6 %), mientras que sólo el 1.3 por ciento dice que lo haría por “reconocimiento social”.

Esta idea se refuerza cuando el 52.9 por ciento de los jóvenes entre los 14 a 29 de años consideran a la educación como el factor más importante para conseguir un trabajo, ubicándose 27 por ciento, por encima de la “experiencia laboral” y “los contactos personales”.

En este contexto, durante la primera década del siglo XXI, registros estadísticos de LA ANUIES documentan que la población escolar total por nivel educativo entre el periodo 2008-2009 en Baja California incluía a 76,843 estudiantes del nivel técnico superior, licenciatura universitaria, tecnológica y normal, especialidad, maestría y doctorado. De esa población total, aproximadamente, 66,673 estudiantes cursaban carreras en universidades e instituciones tecnológicas en el estado.

Actualmente, el Departamento de Información y Estadística Educativa del Sistema Educativo Estatal en Baja California (SEE), lleva un registro anual sobre la población

---

7 Instituto Nacional de Estadística y Geografía

8 El Instituto Nacional de la Juventud delimita el rango de edad entre los 12 y los 29 años.

9 Para la ENJ 2010, la muestra nacional fue de 29,787 parejas de cuestionarios (individual y de vivienda) La muestra estuvo dividida en localidades urbanas, no urbanas y rurales de las 31 entidades federativas del territorio nacional y el Distrito Federal.

estudiantil. En el presente ciclo escolar 2011-2012, el SEE reporta que 93,201 estudiantes están cursando su educación normal, universitaria y/o de posgrado en este estado. De ese total, 84,121 estudiantes están cursando sus estudios universitarios a lo largo de Baja California y, de esa población, 37,370 estudiantes están cursando su educación universitaria en la ciudad de Tijuana.

LA UABC, en el periodo escolar 2012-1<sup>10</sup>, atendió la demanda de 52,549 estudiantes de licenciatura en todo el estado. En el caso de la ciudad de Tijuana, atiende a 18,001 estudiantes. Esta relación indica que, aproximadamente, el 48.16 por ciento de la población estudiantil total a nivel superior está cursando sus estudios en LA UABC.

#### II.4. La Universidad Autónoma de Baja California.

LA UABC se funda el 28 de febrero de 1957. A nivel licenciatura, tiene presencia a lo largo de todo el estado a través de tres campus y siete unidades distribuidas de la siguiente forma: Campus Mexicali con las unidades de formación básica Guadalupe Victoria, Ciudad Morelos y San Felipe; Campus Tijuana con las unidades académicas Tecate, Rosarito, Valle de las palmas y Tijuana; y Campus Ensenada con la unidad académica San Quintín.



**Mapa 1:** Baja California. Fuente: [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)

En Mexicali, capital del estado, se ubican las oficinas de rectoría y el campus universitario principal. Administrativamente, LA UABC se rige bajo un modelo de gobierno

---

10 Periodo en el que se desarrolló el trabajo de campo de esta investigación.



compartido, en el cual la institución es dirigida por una Junta de Gobierno, un Consejo Universitario, un Patronato Universitario y un Tribunal Universitario. Así, la Rectoría actúa como jefe ejecutivo y representante legal de la institución, y las Vicerrectorías, son la autoridad ejecutiva en cada campus universitario.

A través de sus tres campus y siete unidades académicas, está integrada por ocho escuelas, 27 facultades, siete institutos de investigación y cinco centros de estudios, en las cuales ofrece 119 programas académicos divididos en 63 licenciaturas, 14 especialidades, 28 maestrías y 14 doctorados. En términos disciplinares, los programas abarcan las áreas de idiomas, ingenierías, arquitectura y diseño, pedagogía e innovación educativa, derecho, deportes, ciencias sociales y políticas, medicina, ciencias administrativas, ciencias humanas y humanidades, enfermería, artes, odontología, ciencias agrícolas, ciencias veterinarias, ciencias químicas, economía y relaciones internacionales, turismo y mercadotecnia.

En el semestre 2012-1, la UABC reporta una matrícula de 52,549 estudiantes de licenciatura y 2,073 estudiantes de posgrado en todo el estado. En el caso del campus Tijuana, la matrícula reportada asciende a 18,001 estudiantes de licenciatura y 432 estudiantes de posgrado, sin considerar a los estudiantes de las unidades académicas de Tecate, Rosarito y Valle de las Palmas que pertenecen administrativamente a la vicerrectoría Tijuana.

En sus cuadernos de planeación y desarrollo institucional 2006, LA UABC sostiene una visión educativa basada en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes a lo largo de cada una de las etapas de desarrollo. En ese sentido, desde la década de los años 90's ha vivido un proceso de transición institucional que partió de los planes de estudios rígidos hacia un esquema de flexibilidad académica y, actualmente, a un programa de estudios "por competencias profesionales".

Es a partir del semestre 1993-2 cuando, oficialmente, el proyecto de flexibilización curricular entra en vigencia a través del desarrollo de planes de estudios flexibles integrados por los sistemas tutoriales y los troncos comunes. De igual forma, en el semestre 2004-2 se incorporan curricularmente, con valor en créditos académicos, el servicio social y las prácticas profesionales. Con estas acciones, LA UABC se incorpora al desarrollo del proyecto de flexibilización curricular dentro del marco de las políticas nacionales de educación superior. (Cuamea y Álvarez, 2006)

En otras palabras, el modelo educativo de esta universidad se sustenta en la flexibilización curricular y en las competencias profesionales; asimismo, la perspectiva constructivista que orienta su misión y visión educativa, basa el aprendizaje de las personas en los preceptos de una educación integral y humanista a lo largo de toda la vida, de acuerdo con los avances científicos, culturales y tecnológicos, al igual que, con el reconocimiento de las condiciones socioeconómicas de la región.

Dentro de las políticas internas, LA UABC privilegia a las y los estudiantes como centro de los esfuerzos institucionales. Su filosofía educativa se fundamenta de acuerdo con el “Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (1992) de la UNESCO<sup>11</sup>” a través de los principios: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De ahí que, en su modelo educativo flexible: a) entienda la formación integral como el cúmulo de conocimientos que se logran con la investigación y el servicio social; b) pretenda generar un ambiente de aprendizaje y sensibilidad entre las y los estudiantes respecto de su responsabilidad social; y c) apuesten por una “formación valoral” que fomente valores éticos y profesionales en las y los estudiantes para que los desplieguen como parte de sí mismo en su desarrollo laboral, así como en las distintas dimensiones de su vida.

Para LA UABC el reto es “lograr un profesionista competente que sea capaz de relacionar diversos aspectos globales y contextualizarlos en el ámbito personal y laboral para resolver situaciones particulares”. (Cuamea y Álvarez, 2006: 28-29) La innovación se presenta como el paradigma educativo de la globalización. En el presente contexto de competencia internacional, movimientos de exportación e importación, flujos de capital y movilidad del trabajo a través de bloques económicos diversificados en redes, el conocimiento toma una centralidad en tanto es capaz de renovarse continuamente.

Es así como, las ventajas que la institución ve en este modelo son, principalmente: 1) los planes educativos por competencias profesionales, 2) la homologación de programas de estudio con otras unidades académicas, 3) el valor en créditos de actividades deportivas, artísticas y culturales, 4) la incorporación curricular del servicio social y las prácticas profesionales, 5) la evaluación colegiada de los y las alumnos/as, 6) el fomento hacia la movilidad interna y externa, 6) el plan de tutorías que brinda orientación curricular, 7) la

---

11 Siglas en inglés de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

adecuación de cargas académicas, y 8) la diversidad de perfiles profesionales orientados a través de las asignaturas optativas, así como también, de los proyectos de vinculación académica con valor en créditos para realizar estancias de aprendizaje en sectores productivos y sociales en ambientes de las profesiones.

## II.5. Conclusiones.

A través del contexto de conocimiento sobre la relación entre educación y empleo desde la sociología del trabajo, y de la universidad y los estudiantes desde la sociología educativa, se sitúa un panorama que orienta el desarrollo del planteamiento de investigación.

Para la primera relación, la educación toma un papel importante en el desarrollo económico a partir de la implementación del modelo de producción *fordista* en la década de los años 60's. Es así como, la emergencia de los modelos educativos *profesionalizante* y por *competencias*, entre la década de los años 80's y 90's, se convierten en estrategias para conciliar la relación-tensión entre institución educativa y empresa, es decir, entre la formación de la fuerza de trabajo y las demandas del mercado laboral.

En el marco de un modelo de producción post-industrial, el modelo educativo “por competencias” contribuye a la formación de trabajadores *multicalificados* para atender a las demandas de flexibilidad. Sin embargo, dentro de la *economía del conocimiento*, el modelo este modelo se presenta como una solución inmediateista que sólo concede habilidades para la búsqueda de información pero sin trascendencia hacia un plano cognitivo y, por ende, hacia un plano de transformación individual.

Para la segunda relación, la educación superior en México ha tenido notables avances en materia de equidad a través de la apertura de nuevos espacios académicos y de la diversificación en la población que accede a éstos: grupos vulnerables económicamente y población indígena.

De igual forma, el avance en el conocimiento de la población universitaria desde la década de los años 90's hasta la primera década del siglo XXI ha contribuido a construir perfiles sociodemográficos que dan cuenta de quiénes son los estudiantes que acceden a este nivel educativo. Es así como, de forma general, se habla de personas solteras sin hijos, con trayectorias académicas continuas y que cuentan con el sostén económico de sus padres.

A través de este contexto, LA UABC se presenta como una institución educativa que, por un lado responde a las demandas del mercado laboral local-global, en tanto que su programa académico se maneja bajo el modelo “por competencias profesionales”; por otro lado, también implementa las políticas educativas nacionales a través de la implementación del programa de tutorías estudiantiles.

### III. DE LA EXPERIENCIA AL PROYECTO: LOS SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

El objetivo de este capítulo es analizar los significados de la educación superior en relación con el proyecto de vida de un grupo de estudiantes universitarios. Para ello, se presenta la discusión de los hallazgos en tres apartados temáticos: a) Experiencia escolar universitaria, b) Dimensiones de sentido de la educación superior y c) Proyecto de vida profesional y personal.

En este orden temático, la *experiencia escolar universitaria* es entendida como el conjunto de actividades y rutinas que las y los estudiantes despliegan cotidianamente dentro de la universidad en relación con la dinámica escolar de cada facultad académica y el uso de las “horas libres”, así como también, con las dinámicas individuales que ellas y ellos desarrollan en otros ámbitos de la vida social: laboral y/o familiar, por ejemplo. La experiencia escolar universitaria se presenta como el contexto cotidiano donde los estudiantes enmarcan una relación simbólica con el proceso educativo que están cursando.

Por otra parte, las dimensiones de sentido de la educación superior se refieren a las percepciones, sentidos y valores que las y los estudiantes relacionan con el proceso de formación educativa que están cursando. En este ejercicio, se identifican cuatro: 1) *instrumental* que está relacionado con la dimensión pragmática de la empleabilidad en el ámbito profesional, 2) *expresivo* que integra la dimensión vocacional asociado a la profesión y la autorrealización, así como también, 3) el *estatus* y 4) el *recurso social* que se adquieren con el título profesional y la formación universitaria.

Finalmente, el *proyecto de vida* se define como un esquema subjetivo de orientación biográfica que permite organizar y proyectar las acciones individuales, así como también, configurar el sentido de *sí mismo* asociado a la autorrealización. A partir de esta noción se integran dos dimensiones de proyección individual: la vida profesional y la vida personal.

Es así como, el análisis se centra en identificar los elementos que las y los estudiantes asocian con los beneficios, las satisfacciones, los tipos de reconocimiento social y de aprendizaje que están adquiriendo en la formación universitaria que, a su vez, contribuyen a generar una proyección sobre *sí mismos* basada en un sentido de realización personal.

En otras palabras, conocer cómo la experiencia escolar universitaria genera condiciones académicas similares donde a partir de la relación simbólica y social que los estudiantes establecen con este momento de formación, se desarrollan distintas expectativas sobre las metas que buscan alcanzar en un plano profesional y las vivencias que quieren concretar en un plano individual.

### III.1. La experiencia escolar universitaria.

El marco de experiencia cotidiana de las y los estudiantes LA UABC campus Tijuana está integrado, principalmente, por un conjunto de prácticas y rutinas asociadas a la dinámica escolar de cada facultad. Los horarios de clase, los trabajos y/o tareas individuales y en equipo, así como el servicio social o las prácticas profesionales, forman parte de las actividades que realizan diariamente dando un orden simbólico y social a su vida estudiantil.

LA UABC maneja dos turnos de horas clase: a) Matutino, de 7:00 a.m. a 3:00 p.m., aproximadamente; y b) Vespertino, de 4:00 a 10:00 p.m. En el caso de esta investigación, las y los estudiantes de Medicina, Comunicación, Ingeniería Industrial y Negocios Internacionales toman sus clases en el turno matutino y los estudiantes de Filosofía, Literatura y Derecho lo hacen en el turno vespertino. Las y los estudiantes de Teatro refieren que, en su Facultad, tienen una planta docente reducida, por lo tanto, los horarios de clase están pensados en la disponibilidad de los profesores y no de los estudiantes, generando que los horarios no sean definidos ni estables.

Por otro lado, el tipo de trabajos y tareas que realizan para sus clases son distintas a partir de la carrera que están cursando; sin embargo, existe una actividad común para hacer una primera distinción entre el tipo de trabajos y tareas que se asignan en las diferentes carreras: La lectura. Las y los estudiantes de Medicina, Comunicación, Filosofía, Teatro y Literatura señalan que la actividad académica principal es la lectura, pues a partir de ésta pueden elaborar reportes, ensayos y discusiones en clase.

Por ejemplo: en Medicina la presentación de casos clínicos, en Comunicación la elaboración de proyectos audiovisuales y/u organizacionales, en Filosofía los ensayos y las discusiones en clase, en Teatro el entrenamiento físico y actoral, y en Literatura la elaboración de ensayos.

Las y los estudiantes de Ingeniería Industrial, Negocios Internacionales y Derecho no hicieron referencia a la lectura. Para ellas y ellos, la resolución de problemas y exámenes, la presentación de exposiciones y elaboración de proyectos, así como el continuo ejercicio de presentaciones orales, respectivamente, forman parte de las tareas y trabajos que realizan para sus clases.

Esta distinción en las tareas indica que para el primer grupo de estudiantes, la lectura y la escritura son dos herramientas centrales para el proceso de aprendizaje porque con éstas logran planificar y concretar razonamientos orientados a explicar y/o resolver algún tema o problemática. En cambio, para el segundo grupo de estudiantes, la resolución de problemas y la expresión oral son dos herramientas que les permiten desarrollar habilidades para enfrentar y manejar contingencias. Es decir, en ambos casos la formación universitaria está dotándolos de conocimientos y habilidades para resolver y/o manejar distintas situaciones dentro de la dinámica laboral de sus profesiones, sólo que con procedimientos distintos.

De igual forma, el tipo de actividades a realizar por las y los estudiantes durante las “horas libres” dentro de la universidad, depende en gran medida de la dinámica escolar que cada carrera maneja y de la combinación de esta actividad con otras responsabilidades extra-escolares: a) tareas domésticas asignadas en el hogar y b) actividades laborales, principalmente. Esta situación, a su vez, genera condiciones para distintos tipos de socialización entre las y los estudiantes, así como también, ubica su presencia en diferentes espacios de la universidad.

Por ejemplo, las y los estudiantes que sólo se dedican a estudiar, o bien, que realizan actividades laborales en horarios flexibles pasan mayor tiempo en la universidad con los compañeros, sólo que los espacios de convivencia cambian en relación con las carreras. En el caso de Medicina, su dinámica escolar se divide entre las horas de clase en la universidad y las horas de clínica en hospital, es por eso que las “horas libres” las utilizan para comer algo en la cafetería y para estudiar en la biblioteca. Esos son sus espacios para socializar.

Las y los estudiantes de Ingeniería Industrial también acuden a la biblioteca para trabajar en la resolución de problemas como una forma de compartir el tiempo entre compañeros. Por otra parte, las y los estudiantes de Comunicación, Filosofía, Teatro, Literatura y Derecho, comentan que durante las “horas libres” aprovechan el tiempo para platicar con sus compañeros, ya sea en la Facultad o en la cafetería de la universidad.

En cambio, los estudiantes de Negocios Internacionales prefieren hacerlo fuera de la universidad; es decir, se organizan para ir a comer o a tomar un café una vez que hayan terminado la jornada escolar. A excepción de Silvia (Negocios Internacionales), quien se encuentra realizando su servicio social profesional y el horario extra-clase lo ocupa para esa actividad.

Irma (Comunicación) y Elena (Filosofía), acuden a la universidad sólo a tomar sus clases y se retiran de nuevo a sus hogares porque ambas tienen roles de apoyo en las tareas domésticas: atención a sus hermanos y limpieza del hogar, respectivamente. De igual forma, Alberto (Medicina), Danuario (Filosofía), Arturo (Filosofía) y Martín (Derecho) son estudiantes que mantienen una jornada laboral diaria anterior o posterior a la jornada escolar, por lo tanto, asisten a la universidad para tomar sus clases y, en las “horas libres”, aprovechan para “adelantar tareas” y consultar material de la biblioteca, principalmente.

Estas experiencias cotidianas divididas entre el espacio escolar universitario y el espacio doméstico o laboral, dan cuenta de las distintas formas de ser estudiante universitario/a y, a su vez, ponen en perspectiva cómo las clases, las tareas, las horas de clínica o de servicio social profesional, las “horas libres” y las responsabilidades en otros ámbitos sociales configuran distintos tipos de dinámicas universitarias.

### III.1.1. Entre la experiencia escolar y la experiencia laboral. Los estudiantes que trabajan.

Las y los jóvenes que se encuentran estudiando una carrera universitaria dedican la mayor parte de su tiempo a realizar actividades escolares y extra-escolares que se relacionan con su formación profesional. Sin embargo, tal como se ha señalado, algunos combinan su rutina escolar con una rutina laboral. Asimismo, la mayoría de las y los jóvenes entrevistados ha tenido experiencia laboral en algún momento de su trayectoria educativa, ya sea trabajando en los periodos vacacionales, o bien alternándolo con los estudios.

En el caso las y los 22 informantes, solamente ocho estudian y trabajan. Los trabajos que desarrollan no están relacionados con su formación profesional, en tanto que: Adrián (Medicina) vende ropa que compra en los almacenes *outlet*<sup>1</sup> de San Diego; Alberto (Medicina) realiza trabajo administrativo en la oficina de su padre; Kenia (Medicina) ayuda a su madre en

---

<sup>1</sup> Es un establecimiento comercial que maneja productos de una marca específica. Se distinguen por tener la mercancía en descuento de forma permanente.



el trabajo de *telemarketing*<sup>2</sup>; Irma (Comunicación) es anfitriona de un restaurante-bar; Arturo (Filosofía) es cajero de un Café Internet; Miguel (Teatro) tiene un puesto en el *sobrerruedas*<sup>3</sup> todos los domingos; y Martín (Derecho) realiza trabajo administrativo para una secundaria estatal. Sólo Danuario (Filosofía), quien cursó como primera carrera Ingeniería en electrónica, se encuentra trabajando como director general de un “lavado de autos” propiedad de su familia. Es decir, sólo él ejerce laboralmente en un área relacionada con su primera formación profesional.

De estas ocupaciones laborales, sólo las desarrolladas por Alberto, Danuario, Arturo y Martín comprometen una jornada laboral diaria, ya sea de forma previa o posterior a la jornada escolar. Diariamente combinan ambas actividades. Los otros estudiantes refieren que sus actividades laborales sólo les ocupan fines de semana, o bien, los tiempos que ellas y ellos consideran “libres” de sus compromisos escolares. Esta condición establece una diferencia socioeconómica entre el grupo de estudiantes. (Guzmán, 2004)

En oposición, siete de las y los 22 informantes manifestaron no tener experiencia laboral; en cambio, las y los otros siete estudiantes sí han trabajado y estudiado en periodos vacacionales o a la par de la escuela y los oficios que han desarrollado son: Israel (Comunicación) en un Café y de cajero en tienda de autoservicio, René (Comunicación) en construcción, Miranda (Comunicación) en una papelería, Karen (Filosofía) cuidando niños, en un Café y en INEGI; Marla (Teatro) vendiendo dulces a los compañeros de la universidad y de cajera en una tienda de autoservicio, Silvia (Negocios Internacionales) en una tienda *outlet* de San Diego y en el despacho de sus padres, Carlos (Ingeniería Industrial) en la empresa donde trabaja su padre.

Este conjunto de experiencias laborales, continuas u ocasionales, dice mucho sobre quiénes son los estudiantes que actualmente están cursando una carrera en la universidad. Si bien quienes trabajan o han trabajado y estudiado en algún momento de su trayectoria educativa, tienen en común esa vivencia, el sentido que ésta toma para cada uno como parte de su rutina diaria y de su formación educativa en la universidad es distinto.

A pesar de compartir la experiencia de estudiar y trabajar, estos estudiantes refieren que lo hacen, o lo han hecho, por distintas razones que se pueden resumir en tres: 1) necesidad

---

2 Es una forma de mercadotecnia en la que un asesor utiliza el teléfono o algún otro medio de comunicación para establecer contacto con clientes potenciales.

3 Mercado ambulante que se establece sobre una calle los fines de semana.

económica, 2) para sentirse independientes y/o 3) para tener otras experiencias de aprendizaje y de responsabilidad.

La necesidad económica es la razón principal y, hasta cierto punto, puede ser la razón por la cual se emplean en trabajos que no están propiamente relacionados con su formación profesional, pues al preguntarles por qué trabajan o han trabajado, las y los estudiantes explican: “Pues más que nada sí fue por una necesidad. Y en el caso de aportación a mis padres, porque hubo un momento en el que sí se la vieron difícil y fue para una aportación.” (Martín, Entrevista, 2012).

De igual forma, algunas estudiantes sostienen: “Para pagar mi inscripción y para ahorrar para el semestre y, de ahí compro chocolatitos y cositas y voy vendiendo ¿no? Para que me alcance y así como bien *safe* todo el tiempo...” (Marla, Entrevista, 2012). Unos más, lo explican con acciones muy concretas, pues comentan: “Para comprar materiales para la escuela.” (Israel, Entrevista, 2012), y “Porque me quiero ir de intercambio...” (Irma, Entrevista, 2012)

Sentirse independiente es otra de las razones que lleva a los estudiantes a trabajar, por ejemplo, Adrián (Medicina) afirma: “No es necesidad, porque mis papás cubren todos mis gastos, pero siempre me ha gustado ser independiente con mi dinero, no depender de mis papás para mi dinero.” (Entrevista, 2012). En este mismo tono, Arturo (Filosofía) dice que trabaja para: “Quizás de sentir un poquito de responsabilidad. De ya no sentirme que soy tan dependiente de mis papás, económicamente de mis papás. Quizás también poder dar algún aporte, ayudar ahí.” (Entrevista, 2012) En esta idea de colaboración con la familia, Kenia (Medicina) sostiene que trabaja: “Pues a veces los fines de semana o los viernes, [que] son los días más desocupados, ayudo a mi mamá en su trabajo.” (Entrevista, 2012)

Por otra parte están los estudiantes que deciden trabajar porque encuentran en esta actividad la posibilidad de acumular otro tipo de experiencias y aprendizajes diferentes a los escolares. En ese sentido, Silvia (Negocios Internacionales) expresa que decidió trabajar porque: “Siento que llegué a una etapa en mi vida en que necesitaba experimentarlo por mí misma porque, conocí a gente que trabajaba y me contaba de su experiencia, de todo lo que habían aprendido, y pues yo también quería tener eso.” (Entrevista, 2012)

Bajo esa misma idea, René (Comunicación), quien ha trabajado en actividades relacionadas con la construcción, habla de esa experiencia laboral como una oportunidad para

valorar lo que tiene y lo que hace, pues afirma: “Siempre me gusta porque llego motivado a la escuela cuando trabajo así porque, pues es muy difícil trabajar, y mi tío me pagaba bien, pero en realidad no le pagan bien a ellos, entonces yo inconsciente si lo hago a lo mejor porque quiero ver que es bien difícil y que lo mejor es estudiar.” (Entrevista, 2012)

El trabajo dentro de la vida escolar de estas y estos estudiantes es experimentado de forma distinta, lo anterior, porque con base en las razones que los llevan a ingresar al mundo laboral se ubica una diferencia familiar socioeconómica que orienta la decisión hacia: satisfacer una necesidad económica o personal, de conocimientos y/o de formación de carácter. (Guzmán, 2011; 2004)

En este sentido, es importante señalar que las y los estudiantes significan y valoran esta experiencia como una oportunidad para crecer en un sentido personal pues, al margen del beneficio económico, consideran que el trabajo les aporta un aprendizaje para la vida. Es decir, la mayoría coincide en afirmar que el trabajo es una experiencia donde aprenden y/o desarrollan habilidades sociales tales como: “Decisión sobre lo que yo hago.” (Adrián, Entrevista, 2012) y “Tener un poco de carácter hacia afuera... uno va aprendiendo cómo manejarlo y aprende más sobre el mundo de las personas.” (Danuario, Entrevista, 2012)

Bajo esa misma idea, otros estudiantes apuntan que a través del trabajo están adquiriendo habilidades y/o visiones sobre la vida que antes no tenían, por ejemplo, Alberto (Medicina) afirma: “Me ayudó a empezar a soltarme un poquito para comunicarme.” (Entrevista, 2012); asimismo, expresiones como: “He notado que me ayuda en relaciones personales” (Miguel, Entrevista, 2012), son muestra de este tipo de conocimientos que ellas y ellos identifican.

Dos ejemplos más, ilustran un cambio en la visión sobre la vida desde un aspecto económico pues, ambos estudiantes refieren al valor o importancia del dinero en relación con el trabajo. Estos dos estudiantes provienen de familias con condiciones socioeconómicas contrastantes y, sin embargo, coinciden en señalar cómo la experiencia laboral los ha enseñado a valorar lo que tienen. Es así como, Israel (Comunicación) comparte: “Me di cuenta que el dinero no es como que, ay toma, sino que para poder tenerlo tenía que hacer una labor que muchas veces no me gustaba pero que al final era remunerada y, en ella, veía como que la oportunidad de poder crecer.” (Entrevista, 2012)

De igual forma, Silvia (Negocios Internacionales) expresa: “Considero que el trabajo aporta mayor responsabilidad y mayor conciencia, por decir, lo que vale el trabajo, lo que valen las cosas y yo creo que pude valorar más todo lo que ha hecho mi familia por mí.” (Entrevista, 2012) El contraste socioeconómico entre los dos casos se visibiliza a través del sentido de la misma vivencia, es decir, mientras que Israel reconoce un crecimiento personal en valorar el sacrificio que en ocasiones implica obtener una remuneración económica por realizar un trabajo, Silvia lo reconoce al valorar las condiciones de vida que le otorga su familia.

Este panorama sobre la relación entre estudio y trabajo permite identificar que es en la diferencia de oficios desarrollados por las y los estudiantes, así como también, en las condiciones socioeconómicas familiares, donde esta experiencia se significa y valora de forma distinta. Sin embargo, este ejercicio de significación se puede resumir en dos ideas centrales: a) las y los estudiantes que trabajan por necesidad económica ven en esta experiencia la posibilidad de continuar sus estudios y, por lo tanto, también la ven como un sacrificio y un tipo de aprendizaje social; y b) las y los estudiantes que trabajan para obtener un aprendizaje y un crecimiento individual distinto al que obtienen en las aulas universitarias y en sus hogares, consideran esta experiencia como un complemento de su formación.

### III.1.2. La familia, pieza clave en el desarrollo de la experiencia escolar universitaria.

A lo largo de los testimonios compartidos por cada uno de los informantes, la familia fue presentándose como una pieza clave para que estas y estos jóvenes se encuentren estudiando una carrera universitaria. Esta condición integra distintos elementos: 1) el económico; 2) la escolaridad de los padres; y 3) lo emocional.

El aspecto económico es determinante para que un/a joven permanezca estudiando en la universidad (Guzmán, 2011), así lo expresaron las y los estudiantes en el apartado anterior. En el caso de las y los informantes, es importante señalar que a pesar de que algunos/as estudian y trabajan, o bien, han trabajado en algún momento de su trayectoria educativa, todos/as reconocen tener el apoyo económico por parte de su familia, además que todos/as viven en el hogar familiar.

En este sentido, Carlos (Ingeniería Industrial) expresa que estar en la universidad significa mucho para él porque “Gracias a mis papás, estoy ahí, pues ellos pagaron toda mi educación y la siguen pagando...” (Entrevista, 2012). Raúl (Teatro), reconoce que estar en la universidad es un logro, pero un logro compartido en familia, pues afirma: “Mi amá también lo ve como un logro personal porque ella solita lo ha hecho, sacando a tres universitarios. Así que creo que lo ven como un logro, mi mamá lo ve como un logro tanto mío como suyo y mis hermanas igual, de la familia.” (Entrevista, 2012)

Al igual que Carlos y Raúl, Elena está muy consciente del esfuerzo económico que realiza su familia para que ella y su hermana puedan estudiar. Al respecto comenta que, valora mucho: “Por ejemplo, mi mamá aunque no tiene trabajo fijo y que realiza sus costuras y que me da 50 pesos diarios para venir a la escuela y que se las arregla o para pagar la inscripción y todo eso, yo digo que no necesita decirlo, yo así lo veo.” (Elena, Entrevista, 2012)

Es así como, en los casos de Carlos, Raúl y Elena el apoyo económico familiar se traduce en un esfuerzo o sacrificio que es altamente reconocido por ellos. Lo anterior, porque esas tres familias se sostienen con un solo ingreso económico. Sin embargo, los esfuerzos o sacrificios familiares no sólo se concentran en el aspecto económico, sino también en el apoyo y la solidaridad, tal es el caso de Jade (Derecho), quien al estar casada y tener una hija pequeña reconoce y valora lo que sus padres hacen por ella para que pueda seguir estudiando. Así lo explica:

Mi familia está muy orgullosa, mi mamá me cuida a mi niña y batalla mucho para cuidármela pero aun así me la cuida porque, como te comento que ella tiene animales y todo eso, entonces ella se le dificulta mucho pero, como ella está tan orgullosa y ella quiere que yo termine, pues ella hace su esfuerzo y todo el mundo hace su esfuerzo para que yo estudie. Sí, se mira que están contentos. (Entrevista, 2012)

La escolaridad de los padres de familia es otro elemento importante porque, a partir de ésta, las y los estudiantes conceden distinto sentido y valor a su educación superior. Para las y los informantes cuyos padres accedieron a una educación superior, este proceso educativo se presenta en sus vidas como un paso más dentro de sus biografías, es decir, están cursándolo porque es lo que sigue para consolidarse como individuos; en cambio, las y los estudiantes cuyos padres no accedieron a educación superior, ven este momento como un logro y una oportunidad para tener mejores condiciones de vida que las alcanzadas por su familia. (Guzmán, 2011)

En el primer caso se ubica a Miguel (Teatro), quien tiene unos padres abogados. Él comenta que estar en la universidad es un paso más en su vida, no le otorga tanta importancia como al hecho de terminar sus estudios o empezar a ejercer en su profesión. Sin embargo, reconoce que su padre está orgulloso y lo anima a seguir, así lo explica:

O sea, yo creo que más que nada sus palabras son las que me han dado esa satisfacción, más que el hecho en sí de estar en la universidad, porque para mí es algo normal; aunque yo sé que no lo es, porque yo sé que muchísimas personas por equis razón no estudian la universidad. Porque no quieren, porque no pueden, por equis razón. Pero para mí es como lo que seguía, pues.” (Miguel, Entrevista, 2012)

Al igual que Miguel, Alfredo (Negocios Internacionales) cuyo padre es ingeniero, expresa: “Pues no es muy grande que dijeras, entrar a la universidad, porque muchos entran y se salen, más que nada sería terminarla para ya quedarme satisfecho, que pude lograrlo...” (Entrevista, 2012) Asimismo, agrega que sus papás: “Lo presumen, siempre nos presumen. Mi papá es el que más nos presume: ah mi hija está estudiando esto y el otro está estudiando esto...” (Alfredo, Entrevista, 2012)

A diferencia de Miguel y Alfredo, Silvia (Negocios Internacionales) quien su madre es contadora y su padre es doctor en ciencias administrativas, sostiene que estudiar en la universidad es algo muy importante, es decir: “Estarla cursando, se me hace muy importante y se me hace una oportunidad pues que debo aprovechar, que muchas personas no la tienen.” (Entrevista, 2012) En otras palabras, ella considera que está en una posición de privilegio en relación con otras personas que no logran acceder a este nivel educativo y por eso lo valora.

En el segundo caso, es decir, las y los estudiantes cuyos padres que no accedieron a educación superior, se identifican distintos testimonios orientados a enfatizar la importancia que toma esta experiencia para ellas y ellos, así como para su núcleo familiar. Por ejemplo, un estudiante comenta que en su familia están “Como encantados, todos están felices y más que estoy estudiando medicina les gusta mucho la idea y como ellos no tuvieron la oportunidad de tener una educación universitaria pues aun mejor.” (Adrián, Entrevista, 2012)

Otro estudiante más reconoce que sus padres están contentos con esta oportunidad no sólo porque ellos no pudieron acceder a la educación superior sino, también, porque consideran que el hecho de que sus hijos estén cursando estos estudios es, hasta cierto punto, un mérito suyo como padres de familia. Arturo (Filosofía), lo explica:

Se sienten que ellos mismos han cumplido una meta porque al no ellos haber podido hacer la prepa o terminar una carrera, pues vernos a nosotros, como, a mi hermana y a mí estar haciendo

una carrera, se sienten ellos mismos que están cumpliendo quizás una meta que dejaron inconclusa o quizás que en nosotros se ven ellos terminando una carrera. Se sienten pues orgullosos. Nos apoyan, alientan, se sienten así. (Entrevista, 2012)

El tercer aspecto se ha denominado emocional porque, a través de los testimonios se identifica que las y los estudiantes experimentan un sentimiento de satisfacción y seguridad ante la libertad y el apoyo recibido por su núcleo familiar para elegir la carrera que están estudiando. De nueva cuenta, se menciona el caso de Arturo, quien comenta: “Quizá cuando yo les dije que iba a estudiar Filosofía, pues sí como que se quedaron ¿no? Filosofía como, la pregunta, ¿no? ¿Qué vas a hacer? Pero no, me han apoyado en lo que ellos [...] Yo he tomado mis decisiones, de yo quiero hacer esto y lo toman así, y me dicen “échale ganas”. (Entrevista, 2012)

Karen (Filosofía), hace referencia a una situación similar, pues expresa: “Mi familia los que estamos así, o sea mi papá, mi mamá y mi hermana piensan que está bien y la carrera pues, nunca me pusieron ningún pero, me dijeron estudia lo que tú quieras, entonces no hubo problema en eso...” (Karen, Entrevista, 2012) De alguna forma, las y los estudiantes de carreras humanistas como Filosofía, Literatura y Teatro, sostienen que su familia apoyó su decisión de estudio, situación que los reconforta y les da la seguridad de estar eligiendo lo que quieren.

De igual forma, estudiantes como Alberto y Kenia (Medicina), comentan que sus padres están contentos con la elección de su carrera. En el primer caso, Alberto expresa: “Yo creo que siempre va a estar el apoyo de los padres, pero yo creo que, más con mi papá, yo creo que sí está orgulloso de que esté específicamente en esa carrera.” (Entrevista, 2012) Es decir, relaciona la alegría de sus padres con el hecho de que él haya elegido estudiar Medicina.

A diferencia de Alberto, Kenia, quien también estudia Medicina menciona: “Por el lado de mi madre le gusta no que esté estudiando en algo para trabajar y generar dinero, siente que así no voy a ser feliz. Le agrada la idea de que haya encontrado algo que amo y que lo pueda hacer porque me hace realmente feliz.” (Kenia, Entrevista, 2012) Para ella, la alegría de sus padres, en especial de su madre, está asociada con la libertad de elegir y ejercer algo que le gusta.

En otras palabras, las y los estudiantes reconocen el apoyo recibido dentro de su núcleo familiar como un factor importante para su formación profesional pues, valoran mucho el

esfuerzo económico que los lleva a permanecer estudiando, situándolos en una posición de privilegio frente a las y los jóvenes que no tienen esa posibilidad. Asimismo, las y los estudiantes agradecen el apoyo y la confianza que reciben día con día de parte de sus padres, pues valoran la libertad y el respeto de éstos han tenido en relación con la elección de su carrera. Ellas y ellos expresan que los han dejado estudiar lo que quieren.

### III.1.3. La universidad, una experiencia escolar distinta. La educación como un *recurso social*.

Al poner en perspectiva las experiencias y el aprendizaje que las y los estudiantes han vivido y acumulado a lo largo de sus trayectorias escolares, resulta de interés abundar en la idea generalizada de que la universidad es una experiencia escolar distinta e importante en sus biografías. En este sentido, las y los estudiantes atribuyen a su educación universitaria un sentido y un valor particular porque: a) en este proceso educativo son reconocidos como adultos; b) adquieren una visibilidad social y un prestigio; y c) reconocen no sólo estar formándose en conocimientos y habilidades sino también en valores sociales.

En efecto, las y los estudiantes coinciden en señalar que la experiencia escolar universitaria es diferente a las que cursaron previamente en su trayectoria educativa, sin embargo, la diferencia está asociada a distintas razones. La mayoría menciona ser la primera vez que en un proceso educativo son reconocidos como adultos, situación que los coloca en una relación más directa y cercana con sus maestros y directivos.

Para algunos/as estudiantes, esta condición simboliza una mayor responsabilidad y autonomía en su forma de actuar, pues tal como comenta una estudiante al referirse a esta diferencia: “Ya eres autónomo, tú ya decides si vas a entrar a clases, si vas a estudiar o si no vas a estudiar, pero también es tu problema, también es tu responsabilidad si lo haces o no, de que nadie te regala nada.” (Paola, Entrevista, 2012); de igual forma, otro estudiante señala:

La universidad aquí como te digo, te lo he dicho, hay que ser más responsable, no puedes dejar todo a la deriva, aquí ya no vienes a que te estén siguiendo o con un sistema de: Ándale mijo, ¿Trajiste la tarea? Trajiste esto, trajiste lo otro... No ya es un sistema en el que tienes que estar enfocado en lo que vas a hacer [...] (Martín, Entrevista, 2012)



En cambio, para otros/as, esta situación simboliza una experiencia transformadora, en tanto que, resulta ser la primera vez que se enfrentan a un mundo de adultos solos/as, desprotegidos/as. Así lo explica una estudiante:

Ahora, cuando uno entra a la universidad es muy distinto. Por ejemplo, yo tuve problemas para entrar porque todavía debía una materia de la preparatoria, y bueno, hice unas cosas por ahí, pero cuando entré a eso mi mamá me acompañó porque yo no estoy acostumbrada a andar fuera de mi casa y sin mi madre ¿no?, y cuando: "No señora, usted no puede pasar, solamente la persona interesada", ahí en gestión escolar, entonces dije "ok". Está bien, ya uno reconoce que hay como, dicen, "ok, ya corta el cordón umbilical", como dicen, pero sucedió algo extraño. (Elena, Entrevista, 2012)

Al igual que Elena, otro estudiante agrega: "Estoy desprotegido, en la universidad no hay quien te, o sea sí hay pero creo que aquí es más independiente, aquí tú tienes que buscar cómo hacer las cosas [...] aquí ya es por tu cuenta." (Adrián, Entrevista, 2012) En ambos casos, este cambio es asimilado como una responsabilidad que los lleva a enfrentarse a una condición que no habían experimentado antes y que, de alguna forma, les genera una sensación de ruptura abrupta entre su rol de estudiantes protegidos por los profesores y por los padres de familia, y el rol actual de estudiantes adultos.

En relación con este cambio, otros/as lo incorporan como una experiencia de crecimiento, así lo reconoce este estudiante al expresar: "Empecé a madurar y empecé a entender los problemas sociales, y sí, o sea maduré como persona y considero que me empecé a volver un adulto..." (Alfredo, Entrevista, 2012); es decir, la universidad se presenta como un momento escolar donde los jóvenes se tornan conscientes de su condición de adultos y, esa experiencia, es internalizada como una serie de nuevos compromisos y responsabilidades que los lleva crecer y madurar pero que, de primera impresión, también les genera angustia.

Estar en la universidad crea una distinción importante en relación con las personas que no cursan ese nivel educativo. Esta idea se asocia con un proceso de aprendizaje que no sólo involucra la incorporación de conocimientos, habilidades y nuevas formas de relación social, sino también, con la adquisición de un título profesional que objetiva y visibiliza la posesión de esas herramientas académicas. (Bourdieu, 2002)

Si bien, las y los estudiantes reconocen que estar en la universidad es un logro y un privilegio porque muchos jóvenes no acceden a este nivel educativo, también reconocen que su pertenencia a esta institución los visibiliza socialmente y les otorga un estatus como "universitarios". De manera que, ellas y ellos consideran que, en la sociedad, el universitario

es visto como: “Yo creo que nos ven como gente preparada.” (Alberto, Entrevista, 2012); o bien, se piensa que “El futuro de la humanidad, de la sociedad o lo que sea, pues ya recae en ti porque tú eres el futuro.” (Irma, Entrevista, 2012) Siguiendo esta idea, Israel (Comunicación) afirma: “La gente ve en ti la posibilidad de hacer el cambio.” (Entrevista, 2012)

Es decir que, en su experiencia, las y los estudiantes consideran que en la sociedad “Sí te ven con ojos, como una persona estudiante, como una persona que sabe, como una persona que tiene el conocimiento, pues igual de la carrera o de ciertos asuntos.” (Martín, Entrevista, 2012) En otras palabras, ellas y ellos identifican que el reconocimiento social del estudiante universitario está asociado a la formación académica y la posibilidad de cambio social que esos conocimientos implican.

De hecho, en un ejercicio de contraste, un estudiante explica:

Alguien que no está en la universidad muchas veces es tachado como de, pues de vago, como de; pues ahora... bueno y también como, hasta hay un nuevo término, ¿no? El de *NiNis*, o sea que no estudian, no trabajan y todo eso. Eso es un estatus social muy claro. Y el estar en la universidad te exenta de eso. (Miguel, Entrevista, 2012)

Este reconocimiento social que los eleva por encima de sus pares que no están estudiando una carrera, a la vez, los iguala sin distinción de género y/o clase pues, ellas y ellos hacen referencia a la constancia y el esfuerzo como valores que los identifican con el rol de estudiantes universitarios/as.

En ese sentido, las y los estudiantes sostienen que son vistos por igual ante la sociedad porque sólo contemplan un aspecto de este proceso educativo, el aprendizaje, y no contemplan una perspectiva más integral en torno a la diversidad de experiencias que viven como universitarios/as. En otras palabras, tal parece que a mayor educación se presentan menores condiciones de desigualdad, pues las y los informantes coinciden en advertir que el rol social de universitario/a se presenta de la misma forma entre hombres y mujeres, así como entre clases sociales. En el siguiente capítulo se abundará más sobre este punto.

La universidad también es identificada como la institución donde las y los estudiantes adquieren los conocimientos que les permitirán desarrollarse en el ejercicio de una profesión pero, a su vez, conceden a ese aprendizaje la formación de una perspectiva social más abierta. A partir de su profesión de adscripción, ellas y ellos sostienen estar aprendiendo distintos conocimientos o valores que, en su experiencia, los están haciendo mejores personas.

Por ejemplo, las y los estudiantes de Medicina refieren estar aprendiendo a ser humanos y caritativos, valores que son indispensables en su formación profesional, así lo afirma Alberto en relación al trato con los pacientes: “[Aprendemos a] mirar a la persona no como un grupo de síntomas y signos sino como una persona que se siente mal.” (Entrevista, 2012) En ese sentido, Kenia enfatiza que ese aprendizaje “Es parte del humanismo que tenemos que tener porque a veces, con todas las malas experiencias que te pasan: pacientes que se mueren, que se enferman, que ya no depende de ti [...] Entonces el que no vayas perdiendo ese lado humano, pues yo siento que es muy importante.” (Entrevista, 2012) Es así como, las y los estudiantes de Medicina consideran que ese aprendizaje los hace mejores médicos, mejores individuos.

En el caso de las y los estudiantes de Comunicación, afirman que su formación los está ayudando a ser más abiertos, más receptivos y más críticos. Así lo expresa un estudiante: “El hecho de compartir con otra gente lo que tú quieres y lo que tú sabes [...] ves como otras perspectivas, otras formas de ver la realidad, o sea no te quedas nada más con lo que tú eres.” (Israel, Entrevista, 2012)

De igual forma, otra estudiante comenta que ha aprendido a “Tratar con diferentes personas. He aprendido a no llevarme, a no dejarme llevar por como se viste o como se peina...” (Irma, Entrevista, 2012) En definitiva, el desarrollo de estas aptitudes les ayuda a relacionarse con diferentes personas y a conocerlas mejor, pues, la construcción de mensajes es pieza clave de su ejercicio profesional.

Marcia, estudiante de Literatura, encuentra en su educación superior las herramientas para crecer como ser humano pues, afirma: “He aprendido de las experiencias, de cómo dirigirme hacia los demás, también a no ser tan soberbia [...] tener paciencia y esperar, que es algo muy importante.” (Entrevista, 2012) Es decir, no sólo reconoce estar adquiriendo los conocimientos relacionados con la diversidad de estilos literarios y el ejercicio de la escritura, sino también identifica que está transformándose en un sentido individual.

Es así como se puede afirmar que las y los estudiantes de Medicina, Comunicación y Literatura manifiestan estar transformándose en este proceso educativo, a través de la incorporación de valores y de otras visiones sobre la realidad que antes no tenían. A diferencia de estas y estos estudiantes, las y los estudiantes de Filosofía sostienen estar adquiriendo bases

teóricas y argumentativas para el diálogo y la discusión, los cuales son ejercicios necesarios para la reflexión y la generación de conocimiento.

Al respecto, un estudiante comparte: “He aprendido a cómo entablar diálogo, ¿no?, con diferentes áreas de conocimiento...” (Danuario, Entrevista, 2012) Bajo esa misma línea, otro estudiante abunda en comentar que aprende: “Cómo beneficiarme como profesional, cómo expresarme como profesionista, cómo trabajar mis proyectos, cómo generarlos, innovarlos, todo eso te presentan, cómo acceder a ellos.” (Arturo, Entrevista, 2012) Coinciden en que están tomando herramientas para desarrollarse profesionalmente dentro del área de la filosofía, así enfatiza una estudiante: “Estoy aprendiendo, pues sí son bases para saber cómo desarrollarlas más porque, igual, aquí no te pueden enseñar todo...” (Karen, Entrevista, 2012)

Las y los estudiantes de Teatro, privilegian estar aprendiendo la teoría y la metodología necesaria para hacer proyectos, pues, a diferencia de la actuación, la dirección y el montaje escénico, ese recurso no se aprende fuera de las aulas universitarias. Un estudiante afirma: “A cómo trabajar. En LA UABC, en la carrera de Teatro va muy enfocado a Ok, vas a aprender sobre tu licenciatura pero también vas a aprender a cómo hacer proyectos, trabajos. Ya desde ahorita es empezar a hacer obras...” (Raúl, Entrevista, 2012) De igual forma, otra estudiante expresa que en ese proceso: “Estoy aprendiendo a que no todos tienen que pensar como tú, estoy aprendiendo que hay diversidad de gente me aporta para mi crecimiento académico...” (Marla, Entrevista, 2012)

Por su parte, las y los estudiantes de Negocios Internacionales, Derecho e Ingeniería Industrial, refieren estar aprendiendo lo que sucede alrededor, conocimiento del entorno o del contexto donde están situados. Un estudiante de Negocios Internacionales afirma que en la universidad está aprendiendo: “Todo. Desde un punto de vista social, económico, político y ya administrativo, contable y así, o sea mucho, demasiado.” (Alfredo, Entrevista, 2012)

Otra estudiante continúa esa idea precisando que: “Se me hace muy interesante aprender sobre lo que está pasando porque, bueno, algunos profesores nos enseñan así como: miren, esto es lo que está pasando, esto es México, esto es como nos ven los demás países, éstas son las maneras de mejorar.” (Silvia, Entrevista, 2012)

En relación a los conocimientos que está adquiriendo en la universidad, Martín (Derecho) comenta: “Le abre a uno los ojos; te da muchas herramientas para defenderte, para que no abusen de uno de tus conocidos porque ves que abusan...” (Entrevista, 2012) Estos

conocimientos toman un gran sentido y valor a partir de sus profesiones pues, para ellas y ellos, los acerca no sólo a lo que pasa en su ciudad sino en el mundo.

En este ejercicio, las y los informantes sostienen estar aprendiendo aquello que se diferencia de sus propias personalidades y/o aptitudes; en otras palabras, reconocen y valoran lo que han incorporado o aprendido a lo largo de esta experiencia escolar universitaria y que es diferente en relación con lo que son. He ahí el elemento transformador.

Es así como relacionan la experiencia escolar universitaria, es decir, no sólo los conocimientos sino también la forma en que éstos son adquiridos a través de los y las profesores/as en sus dinámicas de clase, así como de la forma en los socializan entre pares de la misma carrera y de otras, con el desarrollo de habilidades sociales que los acercan a la posibilidad de relacionarse con diferentes tipos de personas, y eso, les gusta.

III.2. Entre la *instrumentalidad*, el *estatus* y la *expresividad* de la educación superior. Una apuesta hacia el sentido de autorrealización.

Aproximarse a comprender los significados que tiene la educación superior para un grupo de estudiantes universitarios orienta hacia la identificación de los sentidos que éstas y éstos asocian con la experiencia escolar universitaria. De igual forma, a partir de este ejercicio de identificación, es preciso analizar cómo ellas y ellos objetivan esos sentidos.

Es así como, en este apartado temático se introducen: a) Los sentidos asociados a estudiar una carrera universitaria y b) la relación simbólica establecida entre esos sentidos y su experiencia como estudiantes universitarios.

III.2.1. Oportunidades, Estatus Social y Conocimientos: sentidos que orientan el significado de la educación superior.

Para la perspectiva fenomenológica, es en el conjunto de prácticas y rutinas universitarias donde las y los estudiantes orientan la forma en que significan y valoran su educación superior. Es en este ejercicio de internalización y exteriorización de esa experiencia donde las y los estudiantes ubican sentidos a partir de las cuales construyen el significado de la educación superior.

Es por eso que, para identificar cuáles son los sentidos que estas y estos estudiantes asocian con su educación superior, es necesario conocer qué creen que les proporciona estudiar una carrera universitaria. En una idea generalizada, las y los informantes consideran que una carrera universitaria proporciona: estatus social, oportunidades y conocimientos. Sin embargo, la asociación entre los estudios universitarios y esos beneficios, se presenta de forma distinta entre hombres y mujeres.

Para los estudiantes, la carrera proporciona estatus social y oportunidades, principalmente. Ellos, consideran que la universidad: “Te proporciona un posicionamiento en la sociedad con el cual puedes tomar decisiones, puedes influir en otras personas, puedes ayudar.” (Adrián, Entrevista, 2012); o bien, “Me proporciona un estatus, es lo que yo pienso. Porque el título, como dicen, papelito habla ¿no?” (Rene, Entrevista, 2012)

Bajo esta idea, hay que resaltar el comentario de un estudiante, quien expresa que esta creencia del estatus social asociado al título es reforzada al interior de la universidad: “Por ejemplo, los profesores siempre nos han recalado que es muy importante como el título, ahora sí que el papel, pues, porque ellos siempre nos comentan que ahora en cualquier lugar te lo piden ¿no?” (Miguel, Entrevista, 2012) Esta situación remite a la importancia que tiene la experiencia en la construcción de significados, pues es en ésta donde los individuos se relacionan intersubjetivamente a través de *tipificaciones* concretas sobre esa realidad compartida. (Berger y Luckmann, 2006)

En relación con las oportunidades, si bien la mayoría afirma que la educación superior es una vía para adquirirlas frente a quienes no acceden a este nivel educativo, se identifican dos opiniones que aportan distintos sentidos asociados a esta creencia. Por un lado, Carlos (Ingeniería Industrial), considera que una carrera universitaria proporciona: “Mayores oportunidades de empleo, pues, actualmente acaban de decir que ya la prepa es obligatoria, no dudo que en unos años sea la universidad obligatoria [...] y pienso estudiar una maestría para ampliar mis oportunidades.” (Carlos, Entrevista, 2012)

Por otro lado, Danuario (Filosofía) comenta: “Estudiar una carrera ya no es un, ya no es un seguro para tener un bienestar en el futuro. Si estudias posgrados, está bien ¿no? Pero si estudias una simple licenciatura no...” (Entrevista, 2012) Es decir, a diferencia de Carlos, Danuario otorga poco valor a las oportunidades, sin embargo, deposita la misma confianza en

que la preparación profesional abre posibilidades de empleo; de ahí que ambos enfatizan la importancia de realizar un posgrado.

En cambio, para las estudiantes, la universidad proporciona conocimientos, así lo expresan: “Creo que es más un parte teórica de lo que te vas a enfrentar en tu vida profesional.” (Miranda, Entrevista, 2012); o en otras palabras: “Información, supongo que no se puede tener en cualquier otro lado o lugar, no de la manera académica que se encuentra aquí...” (Elena, Entrevista, 2012)

De igual forma, otra estudiante enfatiza que en esta experiencia se adquiere: “Aprendizaje y educación, ya aprendes a ver las cosas de otra manera, porque a veces eres muy, uno es muy ignorante [...] te abre la mente a ver cosas que antes no tomabas en cuenta...” (Paola, Entrevista, 2012) Es, decir, en el caso de las estudiantes este aprendizaje no está orientado hacia el incremento de oportunidades laborales sino hacia el crecimiento individual y las posibilidades de socializar, tal como comenta Jade: “Me abre caminos, creo abre mucho camino y mucho conocimiento porque ya puedes platicar con personas de temas que antes no podías platicar...” (Entrevista, 2012)

Hasta aquí, se introducen los sentidos que sientan las bases para construir los significados de la educación superior. A continuación se presentan las explicaciones que las y los estudiantes dan en relación con éstas para comprender cómo están significando esta experiencia escolar universitaria.

### III.2.2. Del reconocimiento al anonimato. El *estatus social* asociado a las profesiones.

Para las y los estudiantes, la experiencia compartida entre el espacio escolar y el espacio laboral genera diferencias notables en torno a su experiencia universitaria depositando en ésta mayor o menor confianza en que marque una diferencia con su vida presente. Además, en su experiencia, los y las estudiantes entrevistados/as, expresan que el reconocimiento social hacia los/as universitarios/as permanece durante su condición de estudiantes pero se desvanece y se diferencia frente a las profesiones, una vez que egresan y obtienen el título.

En ese sentido, el reconocimiento hacia los y las médicos/as es tal que, el total de informantes la mencionó como la profesión con mayor estatus social. Este reconocimiento se sustenta porque consideran que es una profesión de servicio y entrega, pues así lo expresa un

estudiante: “Yo creo que al médico lo ven como el que va a estar ahí cuando lo necesites” (Alberto, Entrevista, 2012) Por otra parte, también persiste la idea de que esta profesión es bien remunerada, así lo explica una estudiante: “Es como que: Wow, el médico; no sé, la gente cree que por ser médico te va a ir mejor en la vida o vas a tener mejores cosas o vas a tener, no sé, mejor nivel socioeconómico pero, realmente, no siempre es así.” (Kenia, Entrevista, 2012)

Bajo esta línea, las y los estudiantes identificaron a las ingenierías y las licenciaturas en administración y en leyes, como profesiones reconocidas socialmente. Sin embargo, en el caso específico de Ingeniería Industrial, el reconocimiento está centrado en la importancia que toma trabajar en empresas, así lo manifiesta un estudiante: “Pues muchas veces cuando le digo a las personas que estudio ingeniería industrial no saben bien a qué se enfoca la carrera. Entonces, la verdad no sé cómo lo clasifiquen [...] Nos imaginan en una empresa pero no saben lo que hacemos.” (Carlos, Entrevista, 2012)

De igual forma, Jade y Martín, estudiantes de Derecho comparten la idea de que su profesión es muy visible socialmente pero asociada a imágenes de estigma. Es decir, en palabras de Martín: “Nos ven como personas que abusamos de la gente por su necesidad, pero no es así, o sea los hay, sí los hay, pero no somos así...” (Entrevista, 2012)

Al respecto, Jade explica que: “Los abogados, pues como unos perros. Sí, tranzas [...] los abogados como conocen la ley de principio a fin y la ley tiene muchas lagunas, y como la ley sirve tanto para defenderte como para hundirte más, entonces la personas que no conocen bien la ley, sí piensan que los abogados son unos tranzas.” (Jade, Entrevista, 2012) De manera que, esa idea generalizada los coloca socialmente como personas que obtienen mucha ventaja de la vulnerabilidad de la gente. A diferencia de Medicina, Derecho también es una carrera que tiene un estatus social visible, alto, pero de forma negativa.

En oposición a Derecho y Medicina, las y los estudiantes manifiestan que las carreras humanistas como Filosofía, Literatura y Teatro no son reconocidas, en tanto que, la mayoría de la gente ignora la existencia de esas profesiones, así como también, ignora lo que un/a humanista puede hacer laboralmente. En ese sentido, una estudiante de Filosofía comenta: “La gente, a veces la reacción es: ¿Qué es la Filosofía? ¿Eso se estudia? [...] Hasta un amigo me dijo una vez, 'Ay, qué es eso'...” (Elena, Entrevista, 2012)

Al igual que Elena, una estudiante de Teatro enfatiza: “No existimos en el mapa [...] la gente piensa que por el hecho de ser actriz, es como que: ¿Y en qué novela has salido?...”



(Marla, Entrevista, 2012) Es decir, comparte la misma idea de que su profesión es desconocida socialmente. Lo mismo se presenta para Marcia, al explicar que en el caso de Literatura: “A lo mejor no saben la importancia o en qué consiste la carrera, yo creo que eso es lo más, que me he topado con personas que no saben de qué trata la carrera, piensan que nada más es escribir o cosas así.” (Entrevista, 2012)

Las y los estudiantes de Comunicación y Negocios Internacionales sostienen que la mayoría de la gente asocia sus profesiones sólo con el trabajo en los medios de comunicación, en el primer caso, y con el manejo de idiomas, en el segundo. Estas generalizaciones los llevan a sostener que se desconocen las posibilidades que tienen estas profesiones. Es así como, un estudiante de Comunicación expresa: “Siempre es como que, toda la gente que estudia comunicación va a salir en medios y no se les busca, no se les reconoce en otras áreas que también son importantes” (Israel, Entrevista, 2012) Reflexión ante la cual, René, estudiante de Comunicación considera: “Es que yo creo que están desaprovechados, no se valora en realidad la preparación de la carrera...” (René, Entrevista, 2012)

En relación con estas generalizaciones, una estudiante de Negocios Internacionales explica: “Siento que no es tan bien aceptado por algunas personas porque piensan que no, se la han de pasar a todo dar porque tienen que aprender idiomas o tienen posibilidades para intercambio; piensan que es una carga muy ligera y no se le da tanto valor.” (Silvia, Entrevista, 2012) En los dos casos, Comunicación y Negocios Internacionales, las y los estudiantes sostienen que sus profesiones no tienen un reconocimiento social visible porque se asocian con actividades muy concretas que, a su vez, no implican complejidad o importancia como en el caso de Medicina, Ingeniería y Derecho.

En este sentido, es importante ubicar cuáles son los sentidos asociados al reconocimiento social profesional hacia el interior de cada carrera. Es decir, qué tiene que hacer un licenciado en su área para que sea identificado y reconocido como profesional. Es así como, a partir de cada profesión, se identifica que esos sentidos se asocian de forma distinta entre estudiantes hombres y mujeres, a excepción de las y los estudiantes de Filosofía.

Al cuestionarlos sobre qué necesita hacer o alcanzar un/a médico/a, comunicólogo/a, filósofo/a, teatrero/a, ingeniero/a, abogado/a o literato/a para ser reconocido profesionalmente, los estudiantes responden: en Medicina, “Tiene que hacer algo que la sociedad sepa que él lo hizo para ayudar a la gente...” (Adrián, Entrevista, 2012); en Comunicación, “Yo creo que

llegar a nichos donde en verdad puedas hacer algo, eso es lo que tienes que hacer...” (René, Entrevista, 2012); en Teatro, “Realmente el ser reconocido pues implica que mucha gente evalúe tu trabajo como, pues como bueno.” (Miguel, Entrevista, 2012); en Ingeniería Industrial, “Yo diría que lo profesional va ligado mucho con los conocimientos. Entonces sería eso.” (Carlos, Entrevista, 2012); en Negocios Internacionales, “Tener una empresa y que tu producto se exporte o que sea conocido nacionalmente.” (Alfredo, Entrevista, 2012); en Derecho, “Uy, en el caso del litigio, mientras más te enfrentes a abogados, más juicios ganas...” (Martín, Entrevista, 2012)

En otras palabras, los estudiantes comentan que “lo profesional” está asociado con actividades donde demuestren tener conocimientos, ayudar o beneficiar a otros, llegar a puestos de poder; es decir, buscan la visibilidad social a partir de logros. Por otra parte, las estudiantes, si bien coinciden en que tener conocimientos y ayudar o beneficiar a otros son atributos que se asocian con el reconocimiento, resaltan más la necesidad de ganar la confianza del paciente, ser eficientes en la empresa, hacer una buena interpretación del texto, entre otros. Son más expresivas.

Es así como, ante el mismo cuestionamiento, ellas responden: en Medicina, “Lo primordial es la confianza de sus pacientes.” (Estívaliz, Entrevista, 2012); en Comunicación, “Necesitamos alguien, un comunicólogo o comunicóloga que diga que yo estudié esto pero no hago ni tele, ni radio y hago otras cosas que benefician a la sociedad.” (Miranda, Entrevista, 2012); en Teatro, “La utilización de la vanguardia, o sea, el utilizar elementos nuevos, el cómo hacen suyo el texto, o sea, como teatreros.” (Marla, Entrevista, 2012); en Ingeniería Industrial, “Cualquier ingeniero en realidad, tiene que ser rápido y muy eficaz; ingenioso para acabar, para darle una solución a los problemas que surgen rápidamente y que no genere pérdidas.” (Paola, Entrevista, 2012); en Negocios Internacionales, “Yo creo que, como que tenga, pues que sea exitoso, que haya logrado algo que tenga que ver con la carrera.” (Silvia, Entrevista, 2012); en Derecho, “Tiene más que ver las relaciones que el conocimiento que tienen, los que mejor se relacionan sí son los más reconocidos, los que llegan a un mejor puesto.” (Jade, Entrevista, 2012); en Literatura, “Ganar el premio Nobel [...] o que tengan una muy buena columna en el periódico y que la gente sepa y la conozca...” (Marcia, Entrevista, 2012)

En el caso de las y los estudiantes de Filosofía, los cuatro coincidieron al mencionar que publicar es la actividad que les otorga reconocimiento profesional. Así lo expresa un

estudiante: “Tienes que estar generando trabajos. No tienes que quedarte solamente... por ejemplo, como docente, si yo quiero estudiar docente en... dando clases ¿no?, tienes que estar generando ensayos.” (Arturo, Entrevista, 2012) Por lo tanto, otra estudiante enfatiza: “Creen que los filósofos tienen que publicar, lo primero, se supone que el que tenga más publicaciones, ése es el mejor filósofo de todos ¿no?” (Elena, Entrevista, 2012)

Estos contrastes que son identificados y explicados por las y los estudiantes como resultado de un conocimiento/desconocimiento que la sociedad tiene sobre sus profesiones, se ubican en el presente análisis como dos dimensiones que los visibilizan o invisibilizan socialmente: 1) la cercanía que la mayoría de la gente tiene con un/a médico/a, administrador/a, ingeniero/a, abogado/a, a lo largo de su vida a diferencia de la cercanía que pueden tener con un/a filósofo/a, literato/a o teatrero/a; y 2) con la estratificación social del mercado laboral que pondera aquellas ocupaciones y profesiones que favorecen el desarrollo económico de una región, ubicando a unas más necesarias sobre otras y, por lo tanto, conocidas o desconocidas socialmente.

### III.2.3. De los beneficios a las satisfacciones: la autorrealización como centralidad en la educación superior.

Uno de los supuestos que orientan este proyecto de investigación es que: Las y los estudiantes universitarios privilegian la dimensión expresiva sobre la dimensión instrumental del trabajo porque la vocación orienta su ocupación. Es decir que, en el caso del ejercicio profesional, el trabajo es visto como un espacio laboralmente remunerado pero, también, como un espacio de realización individual.

En ese sentido, el interés se centró en conocer los beneficios y las satisfacciones que las y los estudiantes esperan alcanzar con sus estudios universitarios. Lo anterior no sólo incluye el título académico sino, también, la profesión que han elegido para formarse y ejercer laboralmente.

Es así como, a partir de la información recuperada en las entrevistas, los y las estudiantes entrevistados/as ven la experiencia escolar universitaria como la oportunidad para mejorar sus condiciones de empleabilidad, una vez que egresen. Esta posibilidad no sólo la relacionan con la creencia sostenida de que el título profesional “abre puertas” en el mercado

laboral sino, también, con el valor que ellos y ellas otorgan a los conocimientos y las habilidades que están adquiriendo en su proceso formativo; asimismo, con la posibilidad de ejercer en un área profesional que han elegido porque obedece a sus expectativas de realización.

A la luz de estos hallazgos que dan sentido al planteamiento inicial, presentamos la discusión de los sentidos que las y los estudiantes asocian con los beneficios y las satisfacciones que buscan a partir de su educación superior. En el primer caso, los beneficios a obtener se ubican en dos niveles: a) por profesión y b) para sí mismos y para otros; y en el segundo, las satisfacciones a alcanzar se presentan en dos dimensiones: a) personales y b) familiares.

En relación con los beneficios asociados a la profesión, los y las Médicos/as, consideran que su trabajo es ayudar a las personas a mejorar sus condiciones de salud. Como ejemplo, una estudiante expresa: “Para mí el beneficio sería como poder ayudar a las personas, poder ayudar a mejorar su calidad de vida, tratar de aportar nuevos conocimientos o nuevas técnicas para poder hacer un poco mejor la calidad de vida de las personas.” (Kenia, Entrevista, 2012) De igual forma, otro estudiante enfatiza: “Más que nada es la satisfacción de ayudar a los demás, beneficios pues también creo que sociales, por el estatus...” (Adrián, Entrevista, 2012)

A partir de esta idea, las y los estudiantes de Medicina reconocen que su trabajo no sólo los vuelve visibles, presentes en el discurso cotidiano de los medios y la sociedad en general, sino que toma importancia por el grado de responsabilidad que sus acciones conllevan: una buena o mala decisión puede beneficiar o perjudicar a un paciente. Para los y las médicos/as, estudiar esta carrera les garantiza empleabilidad porque en ningún momento mencionaron la posibilidad de no tener trabajo; dan por sentado que su carrera tiene un valor que los posiciona laboralmente activos todo el tiempo.

Por otra parte, los y las estudiantes de Comunicación, Ingeniería Industrial, Negocios Internacionales y Derecho, mantienen un discurso común orientado a sostener que el beneficio de sus carreras tiene lugar en la posibilidad de ejercer en diferentes áreas laborales. Es así como, una estudiante de Comunicación expresa: “Yo digo que sí tiene muchos beneficios, tanto conoces a personas [...] tiene mucha flexibilidad [...] tienes hasta para escoger, casi...” (Irma, Entrevista, 2012)

En esa misma idea, un estudiante de Ingeniería Industrial explica que: “Comparado con otras ingenierías tiene más campo de trabajo. Se puede enfocar al área de producción, de calidad, de administración; no como otras, como electrónica por ejemplo, que se enfocan sólo a cosas electrónicas...” (Carlos, Entrevista, 2012) Y una estudiante de Negocios Internacionales reconoce: “Yo creo que los beneficios serían que es una carrera que no se centra nomás en una disciplina, sino que está conformada por varias disciplinas, eres una persona que sabes un poquito de todo, sabes de contabilidad, de administración, de mercadotecnia, de legislación...” (Silvia, Entrevista, 2012)

Estas primeras tres carreras, afirman que sus formaciones son disciplinariamente abiertas sobre áreas concretas. Por ejemplo, en Comunicación revisan y discuten contenidos orientados al área social y de las humanidades; en Ingeniería Industrial desarrollan conocimientos vinculados con el área de ciencias, tecnología y administración; y en el caso de Negocios Internacionales, son formados en áreas de administración, economía y política. En el caso de Derecho, a pesar de ser un área disciplinar clara y demarcada, las formas de ejercicio del derecho son muy distintas entre sí y conllevan hacia una especialización que diversifica la empleabilidad.

Para los y las comunicólogos/as, ingenieros/as industriales, negociantes internacionales, y abogados/as, las oportunidades laborales se concentran en lo amplio de la diversidad de ocupaciones que se presentan a través de sus carreras y que, a la vez, dan respuesta a la demanda del mercado laboral actual. En otras palabras, la flexibilidad de sus profesiones es el elemento central que les concede beneficios.

Por otro lado, las y los estudiantes de Filosofía, Teatro y Literatura coinciden en privilegiar los conocimientos que están adquiriendo en sus disciplinas como herramientas que los llevarán a la introspección y, con ella, al crecimiento individual a través de la lectura, la escritura y la dramaturgia. Sin embargo, en el caso de las y los estudiantes de Filosofía, sí hay un beneficio centrado en la obtención del título universitario como una vía para poder ejercer en lo que les gusta. Así lo explica un estudiante:

Quizás que te permitan enseñarlo en una institución, que te permitan ingresar a instituciones, que te permitan ahí generar tus proyectos, que te den recursos quizá. Si tú tienes una idea que sea muy filosófica, un proyecto, pero si no tienes ese documento que te acredite como licenciado, como que no te van a permitir. (Arturo, Entrevista, 2012)

En el caso de Teatro, por ejemplo, un estudiante comenta que el beneficio es: “Pues, en mi caso pues es lo que quiero hacer, es a lo que me dedico. Yo creo que la licenciatura... alguien que se dedica a las Artes, es una persona que se va sensibilizando con el tiempo. Yo creo que es una necesidad, así es que no lo veo como otra razón, pues.” (Miguel, Teatro, 2012) Siguiendo esta idea, una estudiante de Literatura considera que: “Para empezar, para el beneficio de uno mismo [...] conciencia acerca de la importancia de las palabras. Sabes que todo un enunciado con las palabras, correctas o incorrectas, puede cambiar todo el sentido. (Marcia, Entrevista, 2012)

Es así como, estas y estos estudiantes afirman que los conocimientos y las habilidades adquiridas en su formación profesional les conceden beneficios individuales de crecimiento y realización, mismos que a su vez, los posicionan como elementos humanos idóneos para desarrollarse en la docencia. Estos y estas estudiantes consideran que su presencia en el área educativa es crucial porque la reflexión, la discusión, la redacción y el conocimiento del cuerpo, son aprendizajes y habilidades importantes en toda formación humana.

Hasta este punto se muestra cómo, desde sus áreas de adscripción profesional, las y los estudiantes universitarios sostienen discursos similares en torno a los beneficios asociados a las oportunidades que adquieren con la carrera elegida. A continuación se cierra esta idea identificando los elementos orientados al beneficio y/o las oportunidades que estos y estas estudiantes están buscando a través de la culminación y el ejercicio de su carrera.

Para ubicar cuáles son los beneficios que los y las estudiantes esperan obtener con su carrera profesional es necesario señalar que, en sus discursos, emerge una diferencia notable entre quienes sitúan los beneficios en su persona, ya sea porque la educación superior toma sentido y valor a partir de que adquieren ciertos conocimientos, estatus social u oportunidades laborales; y, por otro lado, quienes sitúan los beneficios a partir de lo que pueden hacer por otros, que en estos casos se orientan a su familia inmediata: padres y hermanos.

La mayoría de los y las informantes, de distintas carreras coinciden en mencionar que ser “una persona preparada” (Paola, Ingeniería), “tener varios conocimientos” (Miranda, Comunicación) y “las bases para ejercer” (Karen, Filosofía), por citar unos ejemplos, son beneficios que creen van a tener a través de su profesión. De igual forma, “dar clases” (Danuario, Filosofía), “poder buscar trabajo en el área” (Marcia, Literatura) y considerar que es “más fácil encontrar trabajo” (Silvia, Negocios; Irma, Comunicación), se presentan con

frases recurrentes asociadas a la idea de los beneficios que tendrán si logran terminar la carrera.

Los ejemplos anteriores son muestra de los discursos que algunos y algunas de los/las estudiantes mencionaron, sosteniendo una visión en sí mismos/as, es decir, pensando en los beneficios que van adquirir y, por lo tanto, experimentar por y para ellos/as. Sin embargo, también se encuentran otros casos, donde expresan que, en relación a la familia: “El beneficio que yo voy a tener es poderles ayudar a ellos, aparte de ya voy a tener mi trabajo, ya me voy a independizar, pues voy a hacer muchas cosas.” (Estívaliz, Entrevista, 2012); o bien, que esperan obtener “El reconocimiento de mi familia, más que todo; es lo que me interesa. (Israel, Entrevista, 2012)

Estos testimonios manifiestan que el principal beneficio está orientado a la posibilidad de ayudar a la familia. A partir de esta diferencia de visiones, se recupera la idea de que la condición económica familiar emerge como un elemento que facilita o complejiza la permanencia y culminación de los estudios superiores, de ahí que algunos/as estudiantes reconozcan el esfuerzo realizado al interior de su núcleo familiar para que ellos/as la universidad y, por lo tanto, busquen beneficiarlos.

En el caso de las satisfacciones personales, si bien todos/as comparten un discurso encaminado a buscar un trabajo que les permita desarrollarse en lo que han elegido, profesionalmente, porque les gusta; ese gusto está orientado con mayor o menor claridad en la medida en que las y los jóvenes expresan haber ingresado a la carrera que siempre habían querido, o bien, que ese gusto se ha adquirido o desarrollado a través de la experiencia escolar universitaria.

En ese sentido, cinco informantes sostienen estar estudiando la carrera universitaria que siempre quisieron. Un estudiante de Medicina confiesa que está satisfecho con la elección de su carrera: “Porque no me veo haciendo otra cosa, desde muy chiquito he querido ser médico, me llena completamente estudiar medicina...” (Adrián, Entrevista, 2012)

Miguel, estudiante de Teatro, expresa: “La verdad no me veo haciendo otra cosa. Ajá, sí. O sea, esto es definitivamente para mí; lo encontré y pues es definitivamente lo que quiero hacer.” (Miguel, Entrevista, 2012) Siguiendo esa idea, Marcia dice que estudiar Literatura la hace sentir satisfecha: “Porque creo que no pude haber escogido algo mucho mejor, es algo que me acerca a lo que siempre quise...” (Marcia, Entrevista, 2012)

Por otro lado, están los casos de dos estudiantes que están cursando su segunda carrera. El primero de ellos, Danuario, estudió Ingeniería en Electrónica iniciando en EL ITT pero finalizándola en LA UABC porque el sistema escolar de la primera institución no le gustó. Él manifiesta que siempre tuvo la inquietud por la Filosofía y por la tecnología, pero que al momento de decidir la carrera, es decir en el año de 1996, optó por una Ingeniería, pues comenta: “Y decidí por la ingeniería por el mismo boom, por la misma influencia que teníamos entre todos en ese momento y fue cuando decidí entrar a la universidad, a electrónica, y ya la terminé.” (Danuario, Entrevista, 2012)

Terminó sus estudios de Ingeniería y no fue sino hasta que se encontró ejerciendo laboralmente cuando decidió cursar estudios en Filosofía porque, a pesar de que primera carrera le gusta, no se pensaba a sí mismo ejerciéndola indefinidamente. De manera que, actualmente se siente satisfecho porque, afirma: “Ahora sí me siento como, como, utilizando la Filosofía, como los griegos decían que estaba el momento, ahora siento que es mi momento. Como no se sintió en la ingeniería.” (Danuario, Entrevista, 2012)

El segundo caso es Martín, quien inició sus estudios en Ingeniería Industrial pero los dejó inconclusos para iniciar estudios en Derecho. Sobre este cambio de carrera, Martín explica:

La primera carrera fue ingeniería y fue por la idea de que venían nuevas empresas a México y, la alza de las empresas, y que económicamente te iba a ir muy bien, entonces decidí y opté por la ingeniería. Pero en el proceso del estudio te das cuenta de que no es así. Entonces mi meta de siempre o mi idea era la Licenciatura en Derecho, y ¿Por qué decidí la Licenciatura en Derecho? Por la idea de México. México tiene un problema muy grande de corrupción, tiene muchas personas, no sé, tenemos mala fama de que somos muy rateros, de que los abogados esto y lo otro, pero sí hay muchas violaciones a las garantías de las personas, entonces yo creo que por ese lado, por el lado de evitar ese tipo de cosas y defender a las personas que realmente lo necesitan. (Entrevista, 2012)

Ambas carreras las ha cursado en LA UABC. De manera que, él se siente satisfecho con su elección porque, tal como expresa: “Te digo, lo digo con orgullo, ser un abogado para mí, me enorgullece y si volviera a nacer lo volvería a hacer, te digo, estoy en la mitad de mi carrera y aun así me gusta.” (Martín, Entrevista, 2012)

Es así como, estos y esta estudiante/s manifiestan haber entrado a la carrera que habían querido desde niños o adolescente y, por lo anterior, ubican el escenario laboral profesional como el espacio donde podrán desarrollarse no sólo haciendo lo que les “gusta” sino de la forma en que proyectan les gustaría hacerlo.



En estos casos, Adrián busca ejercer la medicina a través de una carrera política que lo lleve hasta ocupar la Secretaría de Salud; Miguel quiere generar su propia compañía de teatro para preparar sus propios montajes escénicos; Marcia quiere escribir cuentos, novelas y ensayos, y ve en la docencia la posibilidad de tener un empleo estable que le permita hacer lo que le gusta; Danuario quiere ejercer la filosofía desde la docencia porque considera que ahí está el alma de su carrera: abrir las mentes a la reflexión; y, Martín quiere litigar y hacer una Maestría en Educación para poder ejercer en la docencia.

Por otra parte, las y los estudiantes que eligieron la carrera porque consideraron que era más afín a sus aptitudes o porque fue la que les gustó al momento de tener que tomar la decisión, expresan que a través de las materias cursadas encuentran posibilidades de desarrollo profesional en áreas o dimensiones de la carrera que les resultan interesantes, o bien, que les han gustado en un plano escolar y teórico. Así lo expresa una estudiante de Medicina: “Bueno, de chiquita decía que era la última de que iba a estudiar, entonces, no sé cómo da vueltas la vida, y estoy muy contenta, la verdad he descubierto grandes cosas en ella y siento que esto es lo que quiero hacer.” (Kenia, Entrevista, 2012)

Otro ejemplo, es el testimonio de Arturo, quien en relación con la satisfacción de estudiar Filosofía comparte: “Me gusta mucho ese conocimiento, ese cuestionamiento, esa oportunidad de ver a lo mejor cosas que no mucha gente presta atención, estas particularidades que tienen ciertos conceptos, esa forma de entenderlos y fusionarlos...” (Entrevista, 2012); un ejemplo más es el caso de Jade, cuando comenta: “Hay momentos donde sí, como que siento: me habré equivocado, pero no, ya luego cuando estoy, por ejemplo, en la materia de civil que me gusta mucho, digo no, de aquí soy, sí me gusta, sí.” (Entrevista, 2012)

Estos casos, al igual que los anteriores, también ubican claramente la forma en que desarrollarán su profesión una vez que se titulen. En ese sentido, resulta interesante cómo a partir de su profesión se ubican con posibilidades laborales en instituciones públicas, privadas y en asociaciones civiles; haciendo proyectos culturales; en la investigación, pero sobre todo, en la docencia.

Sobre este punto, a diferencia de la relación entre flexibilidad ocupacional y oportunidades de inserción laboral señaladas párrafos atrás sobre la *instrumentalidad* de la profesión, aquí interesa esta flexibilidad en tanto espacios diversos de realización, o bien,

como posibilidades para que ellas y ellos exploren “lo que les gusta”. Una vía para explorar y encontrar la expresividad de su profesión.

En otras palabras, el ejercicio profesional es contemplado como un elemento de autorrealización en tanto logren concretarlo trabajando en esa área o dimensión que les gusta de su carrera. Esa es la meta.

Si bien, los y las estudiantes entrevistados/as ubican posibilidades laborales en todos los sectores del mercado, su énfasis en la docencia llega al punto de ser la opción más idónea para desarrollarse profesionalmente, ya sea como complemento de su ejercicio profesional, o bien como la única forma de realización profesional.

Para Estívaliz y Alberto (Medicina), Raúl y Marla (Teatro), Jade y Martín (Derecho), quienes ven la docencia como un complemento de su ejercicio profesional, ésta se presenta como una forma de ser recíprocos con la sociedad que los ha formado y les ha dado la oportunidad de tener una profesión; aunque, en el caso de Jade y Martín (Derecho), también se presenta una admiración por las personas que han sido sus profesores/as. Por otra parte, para Danuario, Elena, Arturo y Karen (Filosofía), y Marcia (Literatura), quienes ven a la docencia como una vía de desarrollo profesional, se distingue un notable impacto de la figura del profesor/a en su trayectoria educativa.

Los y las profesores/as no sólo aparecen en el discurso de nuestros/as informantes como personas que los y las han ayudado a definir sus perfiles profesionales, o bien , que han dejado una huella importante en el desarrollo de sí mismos/as al punto de optar por ese camino laboral; también, son vistos como personas con experiencia que pueden darles un consejo o una recomendación para ejercer laboralmente en su profesión pues, algunos/as afirman: “ellos saben cómo”, aludiendo a que cuentan con experiencia en el campo laboral profesional. Es así como, los y las profesores/as son figuras claves en su formación académica y en la búsqueda y consolidación de sus proyectos profesionales.

A partir de esta imagen compartida en relación con la figura del profesor/a, las y los estudiantes contemplan la docencia como parte importante de su desarrollo profesional, reconocen esa labor como la estrategia idónea para generar cambios sociales pues, sostienen la idea de que es con los niños con quienes se debe trabajar, si es que se busca mejorar las condiciones sociales de vida actual.

Para las y los estudiantes de carreras humanistas resulta muy importante que la filosofía, la literatura y el teatro formen parte del currículo oficial de escolaridad básica y media. Para lograrlo, mantienen una disposición a buscar lugar dentro de esos espacios escolares, así como también, a realizar actividades no remuneradas en los Institutos artísticos y culturales de la región, pues están conscientes de que sólo así pueden llegar a un mayor número de niños y niñas, y con el tiempo generar una necesidad. De manera que, para estas y estos estudiantes “hacer lo que les gusta” trasciende al plano de enseñar a otros este gusto. Sin estar organizados y sin conocerse, comparten esas mismas inquietudes. La pasión.

Por último, en relación con las satisfacciones familiares, están las y los estudiantes que valoran el apoyo y el esfuerzo que su núcleo familiar realiza para que puedan estudiar. Por ejemplo, una estudiante comenta: “Yo creo que para empezar en el aspecto familiar, yo siento que el poder, que mi hija diga que su mamá es licenciada, que mis papás digan que su hija es licenciada, que mi esposo diga que su esposa es licenciada; los conocimientos que voy a tener, el título, no sé son muchos.” (Jade, Entrevista, 2012); al igual que esta estudiante, otro más afirma: “Pues mis papás van a estar orgullosos, siempre me lo dicen, y creo que es lo principal.” (Carlos, Entrevista, 2012) De nueva cuenta, la familia forma parte importante en la construcción del significado que toma la educación superior para estos/as jóvenes.

### III.3. Proyecto de realización: la profesión, el trabajo y la consolidación del “sí mismo”

La educación superior es el grado escolar que se distingue dentro de una trayectoria educativa por ser en donde las y los jóvenes adquieren las herramientas necesarias para desarrollarse en un campo de trabajo profesional. Es así como, las y los estudiantes conceden a esta experiencia distintos sentidos y valores asociados con el futuro laboral.

Sin embargo, dentro de esta experiencia educativa los elementos que sostienen la realización individual de las y los estudiantes no se limitan al sentido instrumental y/o expresivo del trabajo, sino que, a través de esa futura inserción laboral proyectan una serie de expectativas vinculadas con la construcción de una familia y/o la posibilidad de viajar, incluso de residir en otro país.

Para conocer cómo es que las y los estudiantes están construyendo un proyecto de vida en relación con su formación profesional, se partió de una pregunta orientada a desatar una

reflexión, no sólo de los deseos y las expectativas, sino de las vivencias que han dejado un grado de satisfacción individual en el transcurso de sus biografías: ¿Qué es para ti sentirte realizado/a?

A partir de este ejercicio, las voces de las y los informantes remitieron a vivencias y expectativas asociadas con tres dimensiones de este trabajo: instrumental, expresiva y recurso social. Esta diversidad de voces se organiza bajo estas dimensiones a través de las carreras profesionales de adscripción, principalmente, pues es notable la presencia de un discurso instrumental en Medicina, Ingeniería Industrial, Negocios Internacionales y Derecho, mientras que las carreras de Comunicación, Filosofía y Teatro predominan las ideas expresivas.

Asimismo, la valoración de la educación como recurso social está presente en los casos de dos estudiantes: Jade y Marcia, quienes a pesar de estar estudiando dos carreras distintas, Derecho y Literatura, su procedencia de hogares donde las mujeres tienen una baja escolaridad la lleva a coincidir en señalar que el conocimiento orienta su realización.

Para una gran mayoría de las y los estudiantes, el sentido de realización individual está en el logro de metas u objetivos. Cumplir con los propósitos enunciados genera una satisfacción que los lleva a la realización, pues afirman: “Lograr mis metas a corto, mediano y largo plazo; el día que lo logre, las metas a largo plazo que son las más lejanas, ese día me voy a sentir realizado.” (Adrián, entrevista, 2012); de igual forma, “Cuando yo logre todas mis metas, mis objetivos y esté estable, ahí me sentiría yo que estoy realizada.” (Paola, entrevista, 2012)

En otras palabras, estas y estos estudiantes sostienen un sentido instrumental de la realización, en tanto que, la satisfacción no sólo está en el hecho de lograr un objetivo sino en la visibilidad y el reconocimiento social asociado con éste. Así lo refiere Silvia: “Sentirme realizada, pues es un sentimiento de lograr lo que uno se propone. Estar satisfecho y que te lo digan o se haga notar.” (Entrevista, 2012)

Dentro de la dimensión expresiva se ubican, principalmente, a las y los estudiantes de las carreras humanistas y sociales, pues en sus testimonios afirman que la realización está asociada con hacer lo que les haga estar feliz y estar bien, a gusto. Es decir, “Hacer realmente lo que quieres sin que te pese, porque muchas personas que trabajan dicen: ay, voy a trabajar... entonces, disfrutar todo lo que haces, pues para mí ya es sentirme realizado, estar contento con tu vida y espero un día llegar a estar así.” (René, entrevista, 2012)

Hablan de un estado de plenitud donde no tome lugar el malestar o la preocupación: “Que por ejemplo estoy bien en mi vida personal, estoy bien en mi vida como estudiante, igual si trabajo que esté bien así, no tener así como problemas grandes que no te dejen dormir.” (Karen, entrevista, 2012) Entran en un plano de experiencia individual donde lo importante es estar bien con lo que están sintiendo, sin que esto sea explícitamente evidente para los demás, en otras palabras: “Tener la satisfacción de ser feliz.” (Miranda, entrevista, 2012)

A diferencia de las y los estudiantes que asocian la realización con el sentido instrumental del logro de una meta y el reconocimiento que esta acción conlleva, o bien, del sentido expresivo donde la satisfacción se relaciona con la felicidad y la plenitud que genera el hacer lo que te gusta, encontramos dos estudiantes que encuentran la realización a través de experiencias vinculadas con el aprendizaje.

Una de ellas explica: “Intentar hacer lo que a mí me parece más coherente o correcto, quizás, en mis acciones y que tenga, que vayan encaminadas a los propósitos que quiero lograr. Eso es sentirse realizada.” (Marcia, entrevista, 2012); es decir, Marcia encuentra realización en el ejercicio altamente reflexivo de mantener un discurso congruente entre su pensamiento y sus acciones, situación que la ubica en un plano de experiencia y autovaloración individual.

Por otra parte, Jade ubica la realización en un plano de experiencia social donde tener un conocimiento académico le dará un reconocimiento, pues ella expresa: “Para mí que me puedan venir a preguntar mis amigos o conocidos, de alguna situación que tengan y que yo les pueda contestar así con seguridad y con certeza de cuál es la solución o cuál es el camino más correcto que deben tomar...” (Entrevista, 2012) Sin embargo, tal como apuntábamos párrafos atrás, ambas coinciden en que provienen de un entorno familiar donde las mujeres cuentan con poca escolaridad, situación que las orienta a significar y valorar la reflexión y el aprendizaje como dos elementos que les generan satisfacción.

### III.3.1. Elementos para una realización profesional.

Para las y los estudiantes universitarios la realización individual está orientada por la vivencia de situaciones en donde se cumpla con un plan previamente trazado, se experimente un sentimiento de felicidad y/o plenitud, así como también, se valore o reconozca el aprendizaje.

En esta construcción, el trabajo se convierte en el elemento central de la experiencia escolar universitaria porque a través de éste podrán llevar a un plano objetivo todo el cúmulo de conocimientos y habilidades aprendido en su formación disciplinar, sin embargo, el alcance en la proyección de estas y estos jóvenes no se limita a este ámbito de la vida sino que trasciende a otras dimensiones individuales.

Es así como, a partir del sentido de realización que orienta sus acciones y la experiencia vivida durante este periodo universitario, las y los estudiantes expresan cuáles serían las situaciones que los llevarán a sentir realización en el ámbito de su desarrollo profesional. Bajo esta línea, las situaciones y/o condiciones que buscan experimentar como un camino hacia su propia realización se organizan a partir de la diferencia de género.

En la búsqueda de una realización profesional, los hombres y las mujeres esperan vivir distintas situaciones que les generen esa satisfacción. Para los hombres, las experiencias de vida profesional se diferencian entre carreras, creando una notable distinción entre las que son expresivas y las que son instrumentales; mientras que para las mujeres, la profesión no es un elemento de diferencia porque todas sostienen un discurso expresivo en relación con su carrera, sino la asociación que hacen entre la satisfacción y: a) el conocimiento, o b) la posibilidad de vivir otras experiencias.

Las carreras de Medicina, Comunicación, Filosofía, Teatro y Literatura se distinguen por tener estudiantes que buscan vivir situaciones asociadas con una dimensión expresiva del ejercicio de su profesión. Por ejemplo, un estudiante de Medicina comenta: “El ayudar a una persona yo creo que es, sí te da una satisfacción, sí te hace sentir realizado como médico...” (Alberto, entrevista, 2012); asimismo, un estudiante de Teatro considera: “Yo en lo personal buscaría hacer el teatro que a mí me gusta y poder vivir de él, o sea, hacerlo bien, con la calidad adecuada para que la gente lo vaya a ver, la gente lo disfrute y pueda haber un cambio. Para mí eso sería, un Licenciado en Teatro debería buscar eso.” (Raúl, entrevista, 2012)

En otras palabras, estos estudiantes hacen referencia al disfrute de la experiencia profesional. En el caso de los estudiantes de Medicina, el plano de satisfacción individual está relacionado con el grado de atención y cuidado que logren dar a un paciente; mientras que, en el caso de los estudiantes de carreras humanistas y sociales como Teatro, la satisfacción individual se vuelve un motivo y un fin en sí mismo, pues en la medida en que disfruten lo que

hacen, sus trabajos de creación y análisis serán atractivos para el público, el lector o la audiencia.

A diferencia de estos estudiantes, en las carreras de Ingeniería Industrial, Negocios Internacionales y Derecho, la idea de realización profesional está vinculada con el ascenso laboral, es decir, con la posibilidad de tener una mejor posición dentro de la empresa y/o la institución en donde estén trabajando. En ese sentido, situaciones como: “Tener un alto puesto en una empresa, si se puede, viajar... O sea, lograr un progreso en la empresa en la que entre a trabajar.” (Carlos, entrevista, 2012); “Para mi punto de vista, que mi producto sea conocido internacional o nacionalmente. Esa sería mi realización.” (Alfredo, entrevista, 2012), dan cuenta de un concepto de realización asociado a un sentido instrumental.

Esta noción instrumental no sólo está orientada bajo la visión del logro de objetivos dentro del área de trabajo, sino también, en relación con el estatus social que representa acceder a un puesto de mayor jerarquía dentro de la empresa o institución, es decir, al poder. Tal como lo expresa el estudiante de Derecho: “Yo creo que tener mi bufete jurídico y ya no preocuparme por más cosas o tener a mi gente, a los pasantes de derecho a mi cargo y poder, no decidir sobre ellos, sino no sé, tener esa idea de jefe, obviamente, sin violentarlos, sin discriminarlos pero sí como abogado ya ejerciendo, con tu bufete, me sentiría ya realizado, yo creo.” (Martín, entrevista, 2012)

En otras palabras, para los estudiantes varones la carrera de adscripción orienta un sentido instrumental o expresivo de los elementos que están direccionando su realización profesional. En cambio para las estudiantes mujeres, la realización se ubica en un sentido expresivo que trasciende el nivel de la diferencia entre profesiones porque se asocia con la satisfacción de saber y probarse a sí mismas, que tienen los conocimientos; al igual que, la posibilidad de vivir otras experiencias como viajar, seguir estudiando e inspirar a otros.

Por ejemplo, una estudiante de medicina afirma: “Creo que cuando pueda diagnosticar sola a mi primer paciente, darle tratamiento, que se lo tome, que se recupere o que mejore su calidad de vida, yo siento que de esa manera voy a poder sentirme un poco más realizada.” (Kenia, entrevista, 2012); asimismo, Jade expresa: “Como abogada, yo creo que llevar un caso así muy difícil, que diga yo que lo ganamos, yo creo ahí me sentiría yo muy realizada, sí.” (Entrevista, 2012); es decir, ambas coinciden en señalar que su realización profesional está relacionada con poner a prueba sus propios conocimientos.

En relación con la vivencia de otras experiencias que se asocian a su vida profesional, una estudiante de Negocios Internacionales afirma: “Yo creo que tener experiencias laborales que me permitan estar en contacto con diferentes culturas, países, personas...” (Silvia, entrevista, 2012); en ese sentido, una estudiante de Medicina sostiene: “Yo siento que tendría que conocer muchas más personas, saber de muchos más temas para estar totalmente realizada.” (Estívaliz, entrevista, 2012); conceden un lugar especial al aprendizaje que se obtiene con experiencias que van más allá de las aulas escolares pero que, a la vez, lo complementan.

Por otra parte, Marcia y Karen, estudiantes de Literatura y Filosofía conceden importancia a la posibilidad de seguir estudiando a través de la docencia, así como también, comparten el entusiasmo ante el desafío de inspirar a sus futuros estudiantes. Así lo expresan: “En mi caso que quiero dar clases, a lo mejor que estar con mis alumnos de secundaria o de preparatoria, y ver que están motivados, que dicen: ¡Sí! Vamos a leer a Gabriel García Márquez, soy feliz... o que digan: Sí, vamos a abrir el libro de Carlos Fuentes, estamos tan emocionados. Quizás eso sería parte, sí me haría sentir realizada en mi carrera.” (Marcia, entrevista, 2012); “Dar buenas clases, que los alumnos sientan esa pasión por la filosofía, compartir esa pasión.” (Karen, entrevista, 2012)

### III.3.2. Proyecto de vida: estrategia para la autorrealización.

La experiencia en la universidad no sólo se integra de las vivencias que ahí suceden, tanto en el plano educativo con los contenidos y el aprendizaje, como en el plano escolar con la socialización entre compañeros y maestros. Sin embargo, el cúmulo de experiencias vividas durante ese periodo dota a las y los estudiantes de herramientas distintas para proyectar su vida después del egreso.

A lo largo de este capítulo se ha visto que el sentido y el valor de la educación superior no se concentran únicamente en la relación que las y los estudiantes tienen con esta experiencia, sino también con otras dimensiones de su vida. De manera que, a partir de un ejercicio reflexivo sostenido en las preguntas: ¿Cómo te ves dentro de 10 años?; y ¿Qué consideras que tienes que hacer para que esa imagen de ti mismo/a en 10 años sea posible?, se



identificó qué experiencias y/o expectativas construyen una proyección sobre sí mismos en un futuro cercano, y el papel que juega su educación superior en ese sentido.

Ante la primera pregunta, los hallazgos se orientan, de forma generalizada, hacia una idea clara sobre el estudio, el trabajo y la forma en que buscan desarrollarse en el campo laboral de su profesión. Por ejemplo, un estudiante de Comunicación expresa: “Yo creo que trabajando en lo que me gusta y pues, dedicándome a, yo me quiero dedicar al periodismo deportivo, me veo así ya teniendo un nombre o no sé...” (René, entrevista, 2012); asimismo, una estudiante de Filosofía amplía un poco más esta imagen al compartir: “Me veo trabajando, viviendo aparte, ya en un departamento o una casa, me veo escribiendo también y seguir estudiando, leyendo pues, mucho; me veo como tranquila...” (Karen, entrevista, 2012)

Sin embargo, se ubican un par de diferencias notables en relación con el estudio de posgrado y/o especialización, así como de la claridad en el tipo de trabajo a desarrollar, a través de la distinción por carrera. En otras palabras, si bien todos/as coinciden en expresar que dentro de 10 años se ven trabajando en su área profesional, sólo las y los médicos respondieron que, seguramente, estarán cursando o terminando su especialidad. Un estudiante afirma: “Me veo estudiando todavía, no medicina general, ojalá que no, me veo estudiando más especialidades, una subespecialidad si es posible...” (Adrián, entrevista, 2012); y otra estudiante, dice: “Yo me veo con mi carrera terminada, espero, con mi especialidad terminada...” (Estívaliz, entrevista, 2012)

Esta situación llama la atención porque, a pesar de que la mayoría de las y los estudiantes expresaron en algún momento de la entrevista que les gustaría realizar un estudio de posgrado, al final sólo las y los médicos lo afirmaron como parte de un proyecto a seguir.

De igual forma, es interesante reiterar que la mayoría tiene una idea muy clara sobre cómo quieren ejercer su profesión en el campo laboral, a pesar de que no tengan la certeza de lograrlo. Por ejemplo, Danuario expresa que, “Dentro de diez años así hipotéticamente, me veo pues dando clases ¿no? Dando clases a nivel ya superior ¿no? Dando clases de una materia, por lo menos de una materia que verdaderamente esa sea que yo haya pedido dar, y que se me ha dado el privilegio de poder darla, ¿no?” (Entrevista, 2012)

Otro hallazgo importante es que, si bien todos coinciden en verse activos trabajando en su profesión dentro de un periodo de 10 años, no todos abundaron sobre aspectos más íntimos o personales como pueden ser: la decisión de estar en pareja y/o de tener una familia. Al

respecto, podemos organizar sus respuestas en tres dimensiones: a) Quienes se ven con familia propia; b) Quienes se ven solos; y c) Quienes se ven ayudando a sus padres y hermanos.

En la primera dimensión, las y los estudiantes Kenia, Irma, Arturo, Carlos, Silvia, Alfredo y Martín, dentro de la proyección que hacen sobre sí mismo dentro de 10 años mencionan que se ven casados y con hijos: “Tendría 30, me vería como neurocirujana, me veo terminando mi especialidad y entrando a ese rubro de investigación, me veo casada, me veo con, no sé, uno o dos hijos tal vez...” (Kenia, entrevista, 2012); de igual forma, un estudiante de Negocios Internacionales dice: “Me veo con mi propia empresa, con mi casa, con mi todo eso, con una familia y con hijos. 30 años sí, yo digo que sí, me veo así.” (Alfredo, entrevista, 2012)

A diferencia, Israel y Marla son los únicos estudiantes que manifestaron no querer casarse y no querer hijos, respectivamente. Esta aclaración llama la atención porque, en un contexto general, sólo siete estudiantes están considerando tener una familia propia, los demás no lo mencionaron como parte de la imagen de sí mismo en un plazo de 10 años. En cambio, estos dos sí lo hicieron.

De manera que, en relación con su proyección hacia diez años Israel explica: “Me veo, laborando en lo que quiero, digamos que viviendo con los recursos necesarios, no extremadamente lujosos pero sí pues ayudando a mi familia, ayudando a mi familia, y solo porque no pienso casarme. Creo que el matrimonio siempre acorta como las posibilidades de crecimiento.” (Entrevista, 2012). En esta misma línea, Marla describe que ella se ve “Con el cabello muy largo, con mis rastas todas bonitas, siendo directora de teatro y siendo actriz, en mi departamento con muchas cosas moradas, sin hijos, con viajes planeados, con una agenda.” (Entrevista, 2012)

Por último, están las y los estudiantes que a diferencia o además de verse con una familia propia o solos dentro de 10 años, se ven apoyando a sus padres y hermanos. Estívaliz, Paola, Carlos e Israel coinciden en considerar que estarán colaborando con su familia. Así lo expresan: “Pues primero que nada me veo trabajando, a lo mejor y tengo una pareja, no sé, pero yo me veo trabajando, ayudándole a mis papás, ayudándole a mis hermanos, como una mujer activa, así es como me veo...” (Paola, entrevista, 2012); o bien, tal como lo expresa Carlos: “Trabajando, posiblemente casado, teniendo un buen trabajo y siendo totalmente

independiente, o sea, me refiero respecto a mis padres que ya no tenga que depender de ellos para nada. Al contrario, si los puedo ayudar, mejor.” (Entrevista, 2012)

Dos casos más llamaron nuestra atención. Son dos estudiantes mujeres originarias de Tijuana y que estudian las carreras de Comunicación y Literatura, quienes a pesar de verse trabajando en su área, están conscientes de que no será en algo estable y requerirá de mucho esfuerzo, pues comentan: “En diez años, pues yo creo que no voy a tener un trabajo estable sino que me voy a estar moviendo en diferentes trabajos, y me veo con residencia aquí en Tijuana pero también en otras partes fuera del país...” (Miranda, entrevista, 2012); de igual forma, la otra estudiante afirma verse: “Ojerosa, triste, sin ilusiones, con muchas deudas, corriendo por llegar a tiempo a dar clase, trabajando mucho, sí así me veo en diez años.” (Marcia, entrevista, 2012)

En relación con la segunda pregunta, asociada a las acciones y/o decisiones que consideran deben emprender para lograr esa visión que proyectan sobre sí mismos en 10 años, las respuestas que las y los estudiantes elaboraron se basan en: a) La importancia de tener un trabajo; b) Los atributos de valor que deben demostrar en su desempeño profesional; y, en algunos casos, c) La necesidad de generar proyectos propios.

Tal como se ha señalado, las y los estudiantes universitarios de todas las carreras ubican al trabajo como el elemento de centralidad a partir del cual, las demás dimensiones de su vida se verán beneficiadas y plenas, pues para ellas y ellos el trabajo no sólo cumple una función económica sino también simbólica, en la medida en la que el ejercicio de su profesión les genere satisfacción.

De ahí que relacionen una serie de atributos de valor con la búsqueda y la permanencia en un trabajo, pues ellas y ellos asocian que, para consolidar esa imagen sobre sí mismos dentro de 10 años, es necesario tener dedicación, concentración, responsabilidad y constancia. Así lo comenta Alberto: “Dicen aquí la carrera de Medicina no es para inteligentes sino para gente que, pues para gente aguantadora. Que aguanta las horas de guardias y pues, gente que no se rinde fácil [...] Yo creo que englobaríamos todo en dedicación. Dedicación y responsabilidad.” (Entrevista, 2012)

De igual forma, Kenia sostiene que debe “Ser disciplinada, ser organizada y ser constante. Si no soy responsable con esas cosas y no soy responsable conmigo, no voy a lograrlo.” (Entrevista, 2012); y en la misma línea, también es importante “Ser constante, ser

muy constante, creer en mis proyectos, externar mis proyectos, decidirme a hacer las cosas por mi propio pie...” (Marla, entrevista, 2012) Definitivamente, estos valores se tornan imprescindibles al momento de pensar en la vía que los llevará realizarse con base en el trabajo profesional.

La tercera característica, es decir, la necesidad de generar proyectos propios se relaciona con el tipo de carrera pues, tres estudiantes de las carreras de Filosofía, Teatro y Literatura coinciden en afirmar que más que un trabajo requieren estar generando oportunidades de trabajo a través de la creación de proyectos concretos. Es decir, “Terminar la carrera y pues generar la oportunidad. No tanto que se me presente la oportunidad de poder ser docente o de escribir un libro, sino yo mismo generarla. Buscar, buscar, buscar.” (Arturo, entrevista, 2012)

#### III.4. Conclusiones.

A partir de esta revisión y discusión sobre los hallazgos, las y los estudiantes sostienen que esta experiencia escolar es distinta porque en la universidad son vistos como adultos y eso los hace sentir responsables y autónomos; de igual forma, se distinguen de otros grupos sociales porque se identifican con un estatus social de universitarios y reconocen que están formándose académica y socialmente en la profesión que han elegido. En ese sentido, están conscientes de que existen profesiones con mayor prestigio y empleabilidad que otras, sin embargo, para ellas y ellos el aspecto instrumental trasciende hacia un sentido de autorrealización por la posibilidad de ejercer laboralmente en el campo profesional que les gusta.

Asimismo, es importante señalar que entre hombres y mujeres se presentan diferencias notables en relación con los sentidos sobre lo que proporciona una carrera universitaria y los proyectos de vida asociados a la profesión, es decir, que esta diferencia trasciende la adscripción disciplinar de pertenencia.

En el devenir de esta experiencia escolar universitaria, las y los estudiantes confieren gran importancia a su núcleo familiar inmediato porque valoran el esfuerzo que realizan sus padres para mantenerlos económicamente, brindándoles la oportunidad de permanecer en la universidad hasta culminar satisfactoriamente sus estudios. Esta condición no sólo los hace sentir privilegiados en relación con otros grupos sociales porque identifican un estatus social

de universitarios que los distingue, sino también, los lleva a reconocer a sus padres como las figuras que los han estimulado a formarse profesionalmente en la carrera que han elegido.

En otras palabras, la universidad como la familia, son dos espacios de socialización que las y los estudiantes identifican como asideros centrales para la configuración del significado que toma la educación superior en relación con su proyecto de vida.

#### **IV. EXPERIENCIA DE INDIVIDUACIÓN A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TRES ESFERAS SOCIOCULTURALES: EL GÉNERO, LA FRONTERA Y LA VIDA PÚBLICA.**

El objetivo de este capítulo es analizar el significado que tienen las relaciones de género, el uso de la frontera y la relación con la formación de ciudadanía para un grupo de estudiantes, a través de la experiencia escolar universitaria y de las prácticas que desarrollan en sus familias. Es así como, a través de tres apartados temáticos se presentan y discuten los hallazgos: a) Las relaciones de género: una exploración del espacio doméstico al espacio público; b) Usos, percepciones y valores de la frontera entre Tijuana y San Diego; y c) La experiencia universitaria en la formación de ciudadanía.

A partir de esta organización temática, el género es definido como una construcción cultural, social y simbólica de la diferencia sexual biológica, por lo tanto, es una dimensión subjetiva de los individuos que orienta el sentido del sí mismo y organiza las formas de relación con los otros, así como las actividades a desarrollar en los distintos espacios sociales a través de la asignación de roles diferenciados. (Scott, 1996) Es por eso que, es necesario partir de cómo se organiza y se establece este sentido sociocultural sobre la diferencia sexual a través de dos ámbitos concretos: el espacio doméstico y el espacio público, pues a partir de la relación-tensión entre ambos, las y los estudiantes configuran su propio significado.

En el caso de la frontera, se entiende como la división territorial geopolítica entre dos países, provista de aduanas y otras formas de control de acceso, que toma sentido y valor a partir de las formas en que es vivida e internalizada por los sujetos situados de uno y otro lado de la misma. (Giménez, 2007) Por lo tanto, la frontera se significa en tanto puede ser cruzada o no, y a través de los distintos tipos de relaciones que pueden construirse. En este caso de estudio se centra la atención en quienes habitan de un solo lado, es decir, las y los jóvenes que viven en la ciudad de Tijuana.

La ciudadanía, se define como la integración, el reconocimiento y la participación de un sujeto social dentro de un sistema democrático. En este sentido, la relación entre educación superior y ciudadanía adentra a un proceso de formación donde las y los jóvenes toman conciencia y acción en la vida pública del país a partir de diversas formas de participación, así como también, desde sus propias biografías y desde su futuro campo profesional. (Monsiváis, 2002)

En este sentido, el análisis orienta a la discusión de uno de los supuestos que dieron origen a este trabajo, el cual sostiene que los estudios superiores no sólo contribuyen a que las y los universitarios adquieran una formación profesional en un área disciplinar y laboral específica, sino también, a que desde su rol de estudiantes desarrollen una visión social para ser más integradores en las relaciones entre distintos sexos, más conscientes sobre las posibilidades y las limitaciones de desarrollo profesional del otro lado de la frontera y más reflexivos en cuanto a su participación ciudadana.

#### IV.1. Las relaciones de género: una exploración del espacio doméstico al espacio público.

La experiencia y el sentido que toma la educación superior a nivel intersubjetivo contempla una serie de rutinas que las y los estudiantes despliegan cotidianamente en un mismo espacio, en este caso la universidad, de igual forma, las distintas carreras que ellas y ellos están cursando y sus distintas trayectorias individuales se encuentran mediando y organizando esta experiencia para otorgarle un sentido y un valor. En este ejercicio, el género, en tanto filtro de sentido social con base en la diferencia sexual, también contribuye a significar de forma distinta la experiencia universitaria.

El género se construye a través de procesos de socialización. Es por eso que, la familia, como institución de socialización primaria de estas y estos jóvenes los ha introducido en una primera organización simbólica en relación con las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, asociadas a roles y tareas establecidas en el espacio privado. (Berger y Luckmann, 2006) Esta organización ha sido incorporada en las y los estudiantes como reservorio de conocimiento que orienta sus acciones en otros ámbitos de la vida social. (Schütz, 2003)

De manera que, para conocer el sentido que toma la relación entre distintos géneros hacia el interior de la universidad como parte de la rutina escolar, así como también, en relación con los roles en el ejercicio de las distintas profesiones y en el ámbito laboral propio de cada carrera, es necesario iniciar este análisis explorando cómo es la organización de las tareas domésticas en el caso de la familia de cada informante y por qué se desarrollan de esa forma.

#### IV.1.1. El género en la división del trabajo doméstico.

La organización de las tareas domésticas, en el caso de las y los informantes, recae principalmente en las mujeres. Las y los estudiantes comentaron que en sus familias es la madre quien realiza u organiza la limpieza de la casa, así como también, de la comida y otras actividades de atención doméstica. El argumento que sostiene esta división, en la mayoría de los casos, es porque su madre es ama de casa, o bien, porque a pesar de que trabaja es quien está más tiempo en el hogar.

Si bien esta organización se presenta en nueve casos de los 22 informantes, es importante señalar que los otros 13 casos se organizan de diferente manera, sin embargo, no rompen con el patrón que asocia a las mujeres con las tareas domésticas. En tres casos, sus familias tienen una empleada doméstica que se encarga de realizar las tareas del hogar; en otros cinco casos, las tareas son divididas entre toda la familia porque todos están ocupados trabajando y/o estudiando; hay tres casos que llaman la atención, son tres chicas estudiantes que se encargan de las tareas domésticas en sus hogares porque argumentan que al dedicarse sólo al estudio, la retribución que pueden hacer a su familia es limpiar y atender las necesidades que se presenten en la casa; hay una sola estudiante que es esposa y madre, y ella misma se considera “ama de casa”; de igual forma, sólo hay un estudiante en cuyo hogar el padre es quien se encarga de las tareas domésticas.

Estos casos hablan de un panorama diverso en relación con la división de tareas en el espacio doméstico donde, si bien prevalece como argumento central que el hogar es atendido por quienes no están trabajando y/o estudiando fuera de casa, la persistencia de la figura femenina asociada con estas tareas no los aleja de la reproducción de un sistema tradicional patriarcal donde las mujeres atienden y los hombres mantienen a la familia. (Rubin, 1996)

Esta idea se refuerza con el caso de René, donde el padre de familia es quien desarrolla las tareas domésticas, pues tal como él expresa: “Mi papá ahorita, como está desempleado, es el que hace todo lo de la casa y mi mamá trabaja...” (Entrevista, 2012); es decir, el mismo informante siente la necesidad de explicar la situación argumentando que es así porque es quien no está trabajando.

Bajo esta línea: Elena, Marla, Paola y Jade asumen de forma natural el hecho de ser ellas quienes atiendan las tareas del hogar; en el caso de las dos primeras, son las hijas mayores de la familia y sus madres trabajan como empleadas domésticas, de manera que, estas



dos situaciones las ponen en común sobre la decisión de apoyarlas con esta tarea en el espacio propio. Es decir, asumen que es parte de su rol como hijas: “Se supone que soy la única persona que puede realizarlas, debido a que mi madre y mi padre están ocupados todo el tiempo y aparte, como no trabajo, pues cae en mí, aparte que me gusta...” (Elena, entrevista, 2012)

La tercera, Paola, es originaria de Sinaloa, sus padres y hermanos están allá. Ella vino a Tijuana a estudiar porque sus tías le ofrecieron que viva con ellas el tiempo que necesite para cursar y terminar su carrera profesional. En ese sentido, Paola explica: “De casi todos los quehaceres me encargo yo, porque siento que como que les retribuyo que me estén ayudando, entonces yo los hago.” (Entrevista, 2012) Ha incorporado este rol, compartido con las tías, como una muestra de solidaridad hacia ellas pues trabajan y están la mayor parte del día fuera de casa.

En relación con estas tareas, Jade expresa: “Soy ama de casa y ahorita no se considera trabajo oficial, debería pero no” (Entrevista, 2012); al respecto agrega que, aunque estudia no contribuye monetariamente a su familia, razón por la cual su papel en este ámbito es atender el hogar y a su hija, pues su mamá sólo la apoya cuidándola en horario escolar. Ella así lo entiende y desarrolla, asume que es algo que le toca hacer.

Estos casos presentan una relación entre lo femenino y las tareas domésticas, sin embargo, también es necesario señalar que en la diversidad de hogares se encuentran otros ocho casos que se organizan de una forma más equitativa en relación con los miembros de la familia.

En ese sentido, Silvia, Miguel y Alberto son hijos de padres profesionistas que tienen horarios de trabajo establecidos fuera de casa, de manera que su organización se estructura a partir del servicio que una empleada doméstica brinda en su hogar: “Hay alguien que nos ayuda dos días a la semana, y el resto de los días cada quien se ocupa, por ejemplo, de su cuarto y nos turnamos en los platos y todo eso.” (Miguel, entrevista, 2012)

Por otra parte, Irma, Karen, Miranda, Kenia y Marcia, forman parte de una familia donde las tareas no recaen en la mamá, el papá o la abuela sino en todos: “Todos pues, cada quien limpia como su habitación; la sala y todo eso nos encargamos todos pero es cuando tenemos tiempo, no hay como una regla así. En donde sí están es que tenemos que lavar los trastes: dos veces a la semana mi mamá, dos yo y dos mi hermana, y a mi papá le toca un día,

así nos organizamos.” (Karen, entrevista, 2012); es decir, tanto padres como hijos contribuyen con el propósito de aminorar la carga que la comida y la limpieza representan en un espacio doméstico cuando todos desarrollan actividades que los llevan a estar más tiempo fuera del hogar.

Esta exploración sobre el espacio privado y las tareas domésticas de cada informante brinda un contexto de roles y tareas diversas donde, si bien se presentan avances notables hacia esquemas de familias en las que el trabajo doméstico busca ser más equitativo para sus integrantes, lamentablemente predomina una asociación entre el espacio doméstico y la mujer.

#### IV.1.2. El género en la universidad: continuidades y discontinuidades.

Después del análisis en las formas de organización hacia el interior del espacio doméstico, donde se presenta una diversidad en la división de tareas pero, a la vez, una persistencia de la asociación entre éstas y la figura femenina, es necesario indagar el espacio público para conocer si las y los informantes perciben diferencias en relación con los beneficios, las oportunidades y el desarrollo profesional que pueden alcanzar los hombres y las mujeres dentro de su carrera, tanto en el plano de la experiencia académica compartida como en el futuro plano laboral.

En otras palabras, al conocer el contexto familiar de procedencia y al partir de que el apoyo de los padres es un elemento fundamental que los mantiene como estudiantes regulares en la universidad, se considera que dicha organización doméstica es una guía orientadora para sus relaciones de género fuera de ese espacio. De igual forma, que el contexto institucional universitario y la experiencia vivida hasta este momento también son dos elementos que median el sentido de igualdad o diferencia en estas relaciones.

Las y los estudiantes sostienen un discurso común en relación con la igualdad que representa estar en la universidad. Es decir, se mantiene esta idea institucional de que la pertenencia y la permanencia en la universidad los identifica como estudiantes, visibilizándolos y homologándolos ante la sociedad, en tanto que, si han ingresado ahí sorteando todos los filtros del concurso de selección y se han mantenido hasta la mitad de los créditos, es porque tienen la capacidad para hacerlo sin que esto distinga a los hombres de las mujeres.

Bajo esta lógica, las y los estudiantes coinciden en señalar que, en tanto desarrollan un mismo rol de estudiantes son iguales: “Simplemente siendo universitario ya es, pues bueno, yo en mi opinión, es igual, no hay diferencias entre hombre o mujer, simplemente con que ya se tenga como el estudio o el, valga la redundancia, el estatus...” (Estívaliz, entrevista, 2012)

Es decir, su estatus ante la sociedad, los beneficios que adquieren con la carrera cursada y el título, y las posibilidades de desarrollo profesional en el mercado laboral son las mismas, pues están adquiriendo una formación similar con base en los mismos contenidos académicos y en las mismas experiencias. Incluso, pensar en las diferencias los sitúa más en un ámbito de exigencia, interés y constancia donde quien se lo proponga y se mantenga conseguirá lo que busca sin importar su género: “Yo creo que no tiene que ver si eres hombre o mujer, tiene que ver con tu capacidad de análisis. Si un hombre lee más que una mujer, pues no va a importar si es hombre o mujer, sino la capacidad de razonar que él tiene para darle solución al problema.” (Israel, entrevista, 2012)

En otras palabras, conceden poca importancia a la diferencia de género porque la relacionan con una presencia equilibrada de hombres y mujeres en la universidad, sin considerar que el ser hombres y mujeres, socialmente hablando, asocia atributos hacia cada sexo generando diferencias en los roles y las tareas a realizar. Este argumento de la igualdad se tensiona cuando su discurso sobre las habilidades y las profesiones los lleva a establecer roles diferentes en los hombres y las mujeres a partir de sus atributos; al punto de coincidir en relacionar las carreras de Ingeniería y Deportes como áreas profesionales para hombres.

Por una parte, la mayoría sostiene que los beneficios, las oportunidades y el estatus social que adquieren como universitarios/as y, posteriormente, como profesionistas los mantiene sin diferencias de género aparente. Obviamente, si bien es una idea compartida, existen casos que difieren y señalan por qué consideran que se dan diferencias.

En relación con los beneficios y las oportunidades, una situación que llama la atención. Israel y Miguel, estudiantes de carreras humanistas, sostienen la diferencia en relación con la idea de que Comunicación y Teatro son profesiones asociadas con el género femenino, situación ante la que Israel comenta: “Creo que a las mujeres se les facilita más como entrar a laborar al campo de los comunicólogos [...] Yo creo que porque tienen más facilidad de desenvolverse en el área y también, en ocasiones, las empresas se van más por la imagen...” (Entrevista, 2012), es decir, se torna como un campo con mayores posibilidades para las

mujeres; mientras que, para Miguel, esta situación se torna más favorable para los hombres, pues afirma: “He notado que suele llamar más la atención un hombre, en muchas ocasiones. Aunque realmente no tengo la certeza en qué reside eso, y a pesar de que hay muchas más mujeres, bueno, al menos aquí en la licenciatura hay muchas más mujeres por cada hombre.” (Entrevista, 2012); en su experiencia, los hombres son pocos y se vuelven más necesarios en los montajes escénicos.

De igual forma, Alberto y Kenia generan una afirmación similar en relación con la diferencia en los beneficios y las oportunidades que tiene una carrera como Medicina, pues parten de la idea de que es una carrera socialmente pensada para hombres: “Que hay muy buenos doctores médicas pero creo que ya es como la cultura de las personas de que, de que el hombre es el que tiene que ser, o es el médico...” (Alberto, entrevista, 2012) Ambos refieren que en el campo de la salud, las mujeres se asocian con la profesión de Enfermeras, mientras que los hombres se asocian con la figura del médico.

En el caso de Kenia, quien pertenece a una familia integrada por su mamá y sus tres hermanas porque sus papás están divorciados, ella refiere que:

La verdad sí porque a veces siento que puede haber discriminación si las mujeres pues ya tienen más edad, o si tienen muchos hijos que cuidar, o si no quieren tener hijos [...] siento que a veces muchas mujeres, por realizarse como madres o por estar como esposas, estudian la carrera pero realmente no ejercen o no pueden realmente elegir una carrera que demande demasiado de su tiempo, si no, no le van a poder dedicar tiempo a sus hijos. (Entrevista, 2012)

El estatus social universitario que integra a las y los informantes en una imagen homogénea de estudiantes con un reconocimiento y valor ante la sociedad, en la experiencia de Miranda, Elena, Karen, Marla, Arturo y Miguel, que estudian carreras humanistas, esta imagen es más reconocida por el hecho de ser mujer. Por ejemplo, Miranda, Elena, Karen y Marla coinciden en señalar que tiene mayor valor ser estudiante mujer porque, socialmente, la mayoría de las personas siguen considerando que no se desarrollan profesionalmente sino en otros ámbitos de la vida social, como a través de la conformación y el cuidado de una familia: “...la mujer puede tener un poquito más de reconocimiento porque aún está como el sabor del supuesto machismo que hay en México.” (Elena, entrevista, 2012)

Por su parte, Miguel y Arturo sostienen una postura crítica hacia ese tipo de comentarios que circulan en distintos espacios sociales. Es decir, coinciden con sus compañeras en afirmar que las mujeres en la universidad siguen causando asombro en algunas

personas que las asocian con roles más tradicionales, pero también manifiestan su indignación ante este tipo de hechos: “Aunque, muchas veces también he escuchado, o sea, como referente a esa pregunta, que muchas mujeres entran a estudiar como mientras se casan, ¿sabes cómo? Yo creo que desde ahí ya es una ya es como una invalidez a una, a que sea equitativo, pues, el trato.” (Miguel, entrevista, 2012)

En este mismo tono, Arturo comparte una anécdota que lo llevó a un momento de indignación:

Por ejemplo un equipo deportivo y luego ya en un caso, viendo un partido de futbol en esta semana, estaba una persona, una mujer que era médico atendiendo a un futbolista y los comentaristas estaban sorprendidos de que fuera una mujer. Y decían: ¿cómo una mujer? Eso no se ve muy común. Y decían: Ha de ser muy capaz. Pues claro que es capaz, es médico. (Entrevista, 2012)

En otras palabras, ambos señalan que este tipo de actitudes siguen devaluando las posibilidades de desarrollo que tiene la mujer al igual que el hombre, es decir, contribuyen a perpetuar una condición de desigualdad de género.

En relación con las distintas profesiones, los conocimientos y habilidades que éstas desarrollan, las y los informantes coinciden en dos afirmaciones que contradicen sus opiniones: 1) Asocian profesiones, ajenas a la propia, con el género masculino o femenino, o bien, hablan de distintos roles profesionales a desarrollar en una carrera por la diferencia de género; y 2) Sostienen que la carrera que están estudiando es para ambos géneros, cancelando las diferencias señaladas previamente.

Por una parte, al momento de escuchar conocimientos y habilidades masculinas o femeninas volvieron a esta asociación directa con ser hombre o ser mujer pero, a diferencia de la primera ocasión en la que señalaron que no hay diferencias porque ambos sexos tienen presencia en las aulas universitarias, en ésta, vincularon lo masculino con hombre y los atributos que éstos tienen: fuerza y razón; así como también, vincularon femenino con mujer y los atributos de sensibilidad y atención: “Pues todas las carreras pueden estudiarlas hombres o mujeres, depende, pero por habilidades sí hay unas que se enfocan más las mujeres, debido al trato o a los hombres cuando se necesita mano dura, pero no, todas las carreras pueden ser estudiadas por ambos sexos.” (Paola, entrevista, 2012)

Con base en esta relación, predomina la idea de que carreras como Ingeniería y Deportes son para hombres, en tanto que, estas carreras requieren de mayor fuerza física y las

mujeres no la tienen. Por otro lado, Psicología, Pedagogía, Administración y Diseño se mencionaron como carreras para mujeres porque en éstas se requiere una mayor sensibilidad y cuidado, ya sea para el trato directo con personas, como para el aspecto creativo.

En esta misma línea, algunos y algunas informantes asociaron los atributos masculinos y femeninos como elementos que pueden dar una división de roles laborales hacia el interior de un espacio profesional de trabajo, por ejemplo: en comunicación “Lo que son medios, ahí ya depende, conozco de que, casi siempre los hombres son los de que: ay, yo edito; las mujeres de que: ay, yo salgo a cuadro, o cosas así...” (Irma, entrevista, 2012)

Asimismo, en negocios internacionales “Si estás en una empresa puede que te deleguen tareas diferentes que a un hombre, puede ser que, más bien como mujer te pongan a, más bien como a ser una imagen, una presencia, no sé; y como hombre, que lo pongan a hacer cosas más analíticas, no sé, como números.” (Silvia, entrevista, 2012) O bien, en el caso de medicina, una estudiante afirma:

La cirugía, yo siento que a veces sí es como muy, se tiene que tener como mucha seguridad ¿no? Y mucha firmeza y como mucha fuerza, y es lo que siempre nos obliga a pensar en los hombres ¿no? Por otra parte, por ejemplo, tratar a los pacientes tiene que ser muy sensible, tener mucho tacto, ser muy cauteloso en lo que dices o en lo que haces, entonces yo creo que es como el lado femenino [...] (Estívaliz, entrevista, 2012)

En otras palabras, reproducen la idea de la división sexual del trabajo pero en el campo profesional, sugiriendo que dentro de una misma profesión las mujeres pueden desarrollarse mejor en actividades de atención o de trato con clientes porque son más sensibles y los hombres pueden ser quienes tomen decisiones y presenten proyectos porque son más analíticos.

Sin embargo, al cuestionarles si el tipo de conocimiento y de habilidades que están adquiriendo en su carrera son masculinas o femeninas, la mayoría coincide en que el tipo de aprendizaje que desarrollan en su carrera incluye ambos géneros, es decir, es para todos porque en ese campo todos tienen capacidad de acción. Afirmaciones concretas como: “Es Unisex”; “Tiene su lado masculino y su lado femenino”; “Yo creo que es mixta”; “Yo creo que es de las dos”; “Yo creo que es asexual”; “Yo digo que no tiene sexo”; “Yo creo que es para cualquier género”; “Pues es propio del ser humano”; “Creo que está muy balanceado”; “Estamos mitad y mitad”; “Es imparcial”; “Yo creo que es bisexual” (Entrevistas, 2012)

forman parte de las expresiones utilizadas por las y los estudiantes para referirse a sus propias carreras.

Bajo esta misma idea, las y los universitarios coinciden en señalar que el desarrollo profesional de sus colegas mujeres será igual que el de los hombres: “Yo creo que es para cualquier género por el hecho de que todos tenemos emociones y el teatro se trata de emoción [...] o sea, digo, todos tenemos emociones, o sea igual, por eso digo, si para contabilidad necesitas un libro, todo pueden tener el mismo libro; si necesitas dos manos, todos tenemos dos manos, sí ya como te desarrolles es distinto...” (Marla, entrevista, 2012)

Ante esta afirmación, vuelven los argumentos relacionados con la capacidad, la constancia y la disposición a salir adelante como elementos que los llevarán a desarrollarse más allá de la diferencia de género: “Nadie entra con todas las habilidades que requiere la medicina, aquí las vas formando y aquí las vas desarrollando y eso puede ser de cualquier hombre o de cualquier mujer, no es necesariamente de alguno de los dos”. (Adrián, entrevista, 2012) Sin embargo, tres estudiantes señalan que sí existen condiciones u oportunidades diferentes para hombres y mujeres asociadas con el desarrollo laboral profesional.

Estívaliz y Kenia, estudiantes de medicina, comparten sus ideas en relación con las situaciones y/o dilemas que enfrentan las mujeres a diferencia de los hombres en su desarrollo profesional:

Tú tienes que decidir, como mujer, cómo le vas a hacer como mujer para combinar tu vida personal con tu vida profesional: si te vas a casar o no te vas a casar, si vas a tener hijos o no; cómo vas a poder desarrollar ese ámbito porque las mujeres, algunas, son más maternas, otras no, entonces algunas están más apegadas a su familia, otras. Los hombres no tienen ese problema, yo siento que tienen que decidir por su familia pero, siento que ellos saben o tienen el ejemplo desde hace mucho tiempo de cómo combinar, siempre, mucho trabajo con hogar [...] (Kenia, entrevista, 2012)

Por su parte, Paola, estudiante de Ingeniería Industrial, enfatiza que las mujeres siempre tienen que dar algo más para ser valoradas a la par del hombre dentro de un mismo ambiente profesional. Al respecto, afirma:

Bueno pues, sí es cierto que una mujer se tiene que esforzar un poquito más por lo que es la sociedad, por como te ven, pero son las mismas oportunidades; es la oportunidad que te dan, nada más que tienes que mostrar un poquito más, siempre tienes que mostrar un poquito más para acaparar más la atención de lo que hace un hombre. Sí es más difícil como mujer. (Entrevista, 2012)

Es importante mencionar que, en el caso de estas estudiantes, las carreras de Medicina e Ingeniería Industrial suelen asociarse con profesiones predominantemente masculinas, de manera que la percepción compartida sobre la notable diferencia entre hombres y mujeres refuerza esta idea generalizada.

#### IV.2. Usos, percepciones y valores de la frontera entre Tijuana y San Diego.

Las coordenadas tiempo/espacio son un elemento fundamental para la construcción social de sentido. Es decir, no sólo el tiempo que se vive sino el espacio que se habita, son dimensiones mediadoras de sentido en las distintas experiencias que las y los individuos desarrollan en su vida cotidiana. (Schütz, 2003)

En este caso, la ciudad que habitan las y los informantes se caracteriza por estar en frontera con una de las ciudades más importantes de Estados Unidos: San Diego, California. Esta condición de frontera se convierte en un elemento de distinción que sitúa a Tijuana como la “esquina de Latinoamérica”, en tanto que, el flujo migratorio que esta ciudad concentra rebasa las tasas poblacionales de las demás ciudades que comparten frontera geográfica con ese país.

De igual forma, el estado de Baja California al ser el más alejado de la capital del país, consolidó su desarrollo a partir del régimen de zona libre con California, situación que históricamente ha contribuido a la idea de que: quien habita esta ciudad de frontera tiene la ventaja de poder cruzar hacia “el otro lado”, hacia Estados Unidos.

Sin embargo, en la dimensión temporal, las condiciones de vida en la frontera se han transformado. Existen varios trabajos que documentan la facilidad de cruce entre los dos países para quienes habitan esta ciudad, así como también, la facilidad para tener a los hijos del “otro lado” y así garantizar la nacionalidad de aquel país, o bien, acceder a una doble nacionalidad. De hecho, dos informantes tienen doble nacionalidad: Irma, nació en Tijuana pero su madre, quien también es originaria de Tijuana y decidió emigrarse para tener la ciudadanía estadounidense, también emigró a sus hijos desde bebés y actualmente mantienen los dos pasaportes.

En el caso de Silvia, su padre es originario de Texas, así que en familia decidieron que tanto ella como su hermano nacieran en San Diego, CA y después que fueran registrados



también en Tijuana; además, su madre aunque originaria de Tijuana, es hija de padre español, por lo que ella y sus hijos también gestionaron la nacionalidad europea. De manera que Silvia es un caso especial, pues tiene tres pasaportes: estadounidense, mexicano y de la comunidad europea.

La facilidad de cruzar la frontera entre un país y otro, así como de adquirir una doble nacionalidad, forma parte de la memoria de quienes emigraron a esta ciudad a mediados del siglo pasado, alrededor del año de 1950, y persisten como imágenes cada vez más lejanas. Por ejemplo, dos informantes originarios de Tijuana: Israel y Karen, expresaron que cuando niños no tenían visa para cruzar a San Diego pero en dos o tres ocasiones cruzaron la frontera para visitar los parques de Disneyland, Zoológico de San Diego y Sea World, en paseos escolares. Es decir, todavía durante la década de los años 90's era común que el consulado otorgara permisos especiales a las escuelas para que todos los alumnos pudieran cruzar y asistir al paseo. Actualmente, sólo pueden asistir a estos paseos los y las niños/as que tengan visa.

En mi caso, al ser una persona nacida en esta ciudad y con padres que también son originarios, utilizaré mi experiencia y la de mis padres para ejemplificar estas transformaciones. Mi familia llegó a este territorio durante la década de los años 50's. De manera que, mis padres y tíos nacieron aquí, en Tijuana. Crecieron en una ciudad que, espacialmente, se concentraba alrededor de la frontera entre Estados Unidos y México; consumían, de forma mayoritaria, los productos que mis abuelos compraban en San Diego: desde la canasta básica de alimentación hasta la ropa, los zapatos y demás accesorios para vestir y para la recreación.

Mis padres siempre comentan que, la Tijuana de los años 60's y 70's era habitada por ciudadanos que iban y venían de un lado al otro de la frontera sin temor alguno de ser revisados, detenidos, o bien, de perder su derecho a cruzar. De hecho, mi abuelo paterno desarrolló el oficio de reparación de aparatos electrónicos: televisiones y radios, principalmente, pues podía cruzar de forma cotidiana a San Diego a comprar los materiales necesarios para realizar su trabajo. Es decir, adquiría la mercancía sin tener que declararla al momento del cruce.

Asimismo, mi madre siempre comenta que mi abuelo –su padre-, quien era trabajador federal en la aduana, cada quincena recibía su cheque en moneda nacional y, así como lo tomaba, iba a la casa de cambio para cobrarlo en dólares americanos. En otras palabras, era

tanta la dependencia con la ciudad vecina que, la moneda nacional no circulaba como parte del movimiento comercial cotidiano sino los dólares. Tanto de este lado como del otro, pues aún es común ver que, hasta la fecha, algunas casas de cambio en California realizan cobros de cheques en dólares sin pedir documentos que garanticen la legal estancia en ese país.

Este cruce constante y el manejo predominante de la moneda extranjera en territorio mexicano no han desaparecido, persisten, pues es común que quien arriende una propiedad o venda un auto en Tijuana establezca un monto a pagar en dólares americanos; sin embargo, la tendencia de estos usos ha disminuido.

Tal como lo comentan mis padres y familiares, a partir de las distintas devaluaciones del peso frente al dólar, la presencia y el manejo de dólares americanos en territorio fronterizo ha bajado. En el caso de mis padres, ellos siempre refieren a la devaluación del año 1994 como la más fuerte y la que ha marcado una notable transformación en la circulación de dólares americanos. Por otra parte, yo recuerdo que cuando niña, es decir a finales de la década de los años 80's y en los años 90's, ellos me daban un dólar para gastar en el recreo escolar; asimismo, mi abuelo paterno solía darle un dólar de "domingo" a cada nieta/o.

Es así como, yo crecí en una ciudad donde he vivido, he estudiado y he conocido a gente procedente de distintos países latinoamericanos, pero donde también he podido cruzar constantemente a Estados Unidos para comprar comida, ropa, aparatos electrónicos; de igual forma, he podido divertirme atendiendo a distintos espectáculos y a distintos paseos en San Diego, Los Ángeles, Las Vegas y San Francisco, principalmente.

Sin embargo, mi memoria como fronteriza se remonta desde mediados de la década de los años 80's hasta la presente segunda década del 2000, donde siempre he podido cruzar a Estados Unidos y, al poder hacerlo, he notado que esta facilidad para acceder a los documentos, el tiempo de espera para cruzar y los recursos económicos para consumir del "otro lado" de la frontera se han transformado considerablemente.

Después del 11 de septiembre del 2001, es cada vez más frecuente escuchar entre familiares y amigos que su visa ha expirado y no la piensan renovar porque no tienen los recursos económicos para hacer un trámite que quizá no sea seguro, es decir, la certeza del documento que experimentaron mis abuelos y mis padres ya no está presente en mis contemporáneos ni en generaciones más jóvenes. Asimismo, el tiempo de cruce que antes era tan inmediato ahora puede llegar a extenderse a una espera de hasta cuatro horas en auto

porque los métodos y las nuevas tecnologías para la revisión de los vehículos y de las personas se han incrementado. La frontera porosa se ha endurecido.

Este marco de transformaciones en relación con la frontera forman parte de las coordenadas espacio-temporal que las y los estudiantes universitarios experimentan en sus rutinas habitando una ciudad como Tijuana, pues la mayoría se concentra en un rango de edad de los 19 a los 22 años, lo que nos habla de una generación nacida en la década de los años 90's para quienes, a diferencia de la experiencia fronteriza de mis abuelos, mis padres y la propia, el marco referencial "aquí y ahora" es otro. (Schütz, 2003)

De los/as 22 estudiantes que participan en este trabajo: dos poseen doble nacionalidad, 12 tienen visa para cruzar a Estados Unidos, tres tienen la visa vencida y dos esperan renovarla pronto, pero una de ellos no piensa hacerlo; cinco nunca han tenido visa. Con base en estos datos, resulta importante señalar dos cosas: 1) 13 de los 17 estudiantes que tienen o han tenido visa, o tienen el pasaporte estadounidense, nacieron en Tijuana, Ensenada o Mexicali, es decir, ciudades del estado de Baja California; así como también que, 2) el hecho de que más de la mitad tenga o haya tenido el documento para cruzar a Estados Unidos, son dos condiciones que reiteran la idea que hemos venido exponiendo, pues evidencian la continua relación que las y los residentes de Tijuana tienen con la ciudad vecina de San Diego.

Las y los estudiantes que tienen o han tenido visa, o que tienen pasaporte estadounidense, coinciden en señalar que cruzan para realizar actividades muy concretas que van desde las compras de mandado, ropa, calzado y/o artículos electrónicos hasta la visita de amigos y/o familiares. Sin embargo, a pesar de la similitud en sus prácticas de consumo, no podemos generalizar los usos que hacen de la frontera pues de las y los 15 estudiantes en esta situación: 10 mantienen un uso instrumental y recreativo de la frontera; cuatro, además de esos usos, adquieren un beneficio económico; de igual forma, otras tres (dos con visa y una con pasaporte) sostienen un vínculo afectivo.

Es decir, a partir de los usos y prácticas que realizan del otro lado de la frontera se puede identificar una tipología que consiste en tres dimensiones del cruce: a) Consumo, b) Beneficio económico y c) Afectos.

En la dimensión del consumo, las y los estudiantes mantienen una visión común que le resta importancia al hecho concreto de cruzar, en tanto que manifiestan no hacerlo de forma

cotidiana porque les quita mucho tiempo la espera en la línea, así como también, porque los recursos económicos no rinden mucho allá.

Bajo esta idea y ante el cuestionamiento sobre cómo impactaría en su rutina el hecho de no poder cruzar más a Estados Unidos, algunas voces expresan: “No creo que me afecte. No es como muy dado a, pues a ir a San Diego y comprar cosas. Yo digo que es unas dos veces al mes cuando voy, entonces, no creo que me afectara.” (Alberto, entrevista, 2012); “No me gusta cruzar [...] me estresa mucho hacer filas y, nada más voy un fin así de, necesito comprarme algo: el cumpleaños de una amiga, un vestido o algo; si es navidad, pues los regalos de navidad y pues, a veces las especiales, pero voy qué, una vez al mes...” (Irma, entrevista, 2012); “Ah... no, no creo que mucho, no porque como le digo, nomás iba como a acompañar a mi mamá de compras. Para lo que a mí me gustaba usarla era para ir a conciertos allá, o algún paseo así que salía para Six Flags o algo así... para eso la uso yo más [...] No, no tengo ningún problema.” (Carlos, entrevista, 2012); “Pues para mi caso no sería tan fuerte porque no es necesario así que cruce, más que nada cruzo para bienes de prendas, entonces, no me sentiría tan mal o no me sentiría necesitado de ir pero sí sería algo de gusto, más que nada, poder cruzar, pero no, no sería algo necesario.” (Alfredo, entrevista, 2012)

Ahora bien, entre las y los estudiantes que cruzan o han experimentado el cruce, se ubican testimonios que muestran una mayor reflexividad en torno a lo que implica cruzar la frontera; estas ideas se presentan en jóvenes que han nacido aquí en Tijuana y han vivido de forma continua en esta ciudad.

Por ejemplo, ante los mismos cuestionamientos, estos/as estudiantes comentaron: “Pues a mí sí me gusta mucho cruzar pero no es algo, en sí, indispensable o no me va a limitar a hacer muchas cosas o ciertas cosas; yo creo que es algo como extra que tenemos las personas que tenemos el privilegio de vivir aquí, que tenemos el privilegio de cruzar pero no, a lo mejor si lo iba a resentir porque estoy acostumbrada a cruzar ¿no?” (Estívaliz, entrevista, 2012); “¿Sí ya sé que no volvería a cruzar nunca? Pues no sé, es como una parte de ti, es una parte de donde vives, Estados Unidos. Estamos muy acostumbrados a ir para allá y sería como que te roban una parte de ti.” (René, entrevista, 2012); “Sí me pesaría. En el sentido de que, aunque no cruce muy seguido, sí me da como otras libertades ¿no? Como, o sea, por ejemplo hemos salido de vacaciones, o sea, como pues el extranjero partiendo de Estados Unidos...” (Miguel, entrevista, 2012)

Incluso, una estudiante más, quien ya ha experimentado de forma directa una situación que la llevó a estar sin cruzar por un periodo de tiempo, compartió:

Sentiría que me falta algo, sí porque, vivir en frontera te da esa ventaja de poder cruzar en cualquier momento, bueno, si es que tienes visa en cinco minutos estás aquí y en cualquier otro momento que tú quieras puedes estar allá. Pero sí, de hecho, me robaron la visa una vez, entonces, no pasé como por un semestre o algo así. O sea, no es tan importante pero sientes que, si vivo en Tijuana, entonces debería poder cruzar al otro lado. (Miranda, entrevista, 2012)

Por otro lado, las y los estudiantes que obtienen un beneficio económico de la frontera, si bien coinciden con sus demás compañeros/as en afirmar que si dejan de cruzar no les afecta, de alguna u otra forma esta situación sí les impactaría pues, en su uso cotidiano de la frontera no sólo acuden con fines de consumo sino que, también, ellos o sus familiares realizan o han realizado actividades que les retribuyen monetariamente.

En este sentido, Adrián comenta: “Aparte de Medicina pues, yo compro ropa, es lo que voy a comprar pero, aparte de Medicina, me dedico a vender ropa yo aquí, entonces también importamos ropa y yo la vendo aquí...” (Entrevista, 2012); por otro lado, Arturo menciona que es su mamá quien compra accesorios como aretes, pulseras y collares en San Diego y los vende aquí en Tijuana entre sus amistades porque adquirirlos allá es más barato. De igual forma, Marla afirma: “Mi mamá trabaja ahí en el otro lado limpiando casas...” (Entrevista, 2012), situación que concede a su familia un beneficio económico en relación con la frontera y, además, toca un tema muy importante en el contexto de las ciudades fronterizas: el empleo indocumentado en el vecino país, pues su madre sólo cuenta con visa de turista para cruzar y aun así desarrolla esa actividad.

El caso de Silvia sigue siendo particular, pues haciendo uso de su triple nacionalidad, nos comentó que su experiencia laboral ha sido en tiendas departamentales de la ciudad de San Diego. Es decir, ha aprovechado su ciudadanía estadounidense para trabajar del “otro lado”. Lo hizo en dos periodos vacacionales: verano e invierno, durante un par de años pero ahora está concentrada en sus estudios y en cumplir con las horas de servicio social, al respecto, Silvia comparte: “Trabajaba en Las Américas, en una tienda de ropa, trabajaba en Lacoste, entonces en esos tiempos pues sí cruzaba pues tres o cuatro veces a la semana y ahorita pues ya no me dan tantas ganas de cruzar.” (Entrevista, 2012)

En relación con la dimensión de los afectos, Silvia es una de las estudiantes que ante la idea de no poder cruzar a Estados Unidos, lamentaría no ver a su familia pero a la vez, no sabe qué haría pues, se nota que es una posibilidad que no ha contemplado:

¿No poder cruzar?... Pues no sé, sería muy raro porque pues estoy acostumbrada a la facilidad de cruzar y pues, tendría que vivir sin cruzar porque hay mucha gente que sí lo hace, hay mucha gente que no tiene papeles y pues, qué hace, compra aquí cosas aunque a veces son un poco más caras. No podría visitar a mi familia, no sé qué haría [...] (Entrevista, 2012)

Otra estudiante, al tener a su padre viviendo en San Diego, sostiene que: “Pues la única cosa que me preocuparía sería mi papá, afortunadamente él puede salir pero, por alguna cosa que no pudiera, sería mi única preocupación no poder verlo...” (Kenia, entrevista, 2012) En otras palabras, es una situación que la afectaría notablemente pues le cancelaría la posibilidad de estar con su papá en un momento en que quizá, él necesite su presencia.

Por último, la situación que comenta Karen la ubica en una relación de amistad entrañable a la que teme dejar de ver ante la imposibilidad de cruzar, pues afirma: “Sí me afectaría porque, primero no podría ver a mi amiga, o sea, ella podría venir para acá pero muchas veces casi siempre yo voy para allá porque ella trabaja, entonces, sí la vería mucho menos...” (Entrevista, 2012)

Las situaciones descritas presentan una complejidad y diversidad en relación con el uso, el sentido y el valor que toma la frontera para quienes la habitan. Lo anterior, en tanto que, si bien la mayoría de las y los estudiantes que pueden cruzar, mencionaron hacerlo con una periodicidad que no excede la distancia temporal de un mes a otro, al momento de preguntarles sobre sus prácticas de cruce: garita que utilizan, medio de transporte, motivos y periodicidad; sus discursos se orientaron a responder: la garita de San Ysidro, caminando si van solos o con amigos y en auto si van con la familia; van a realizar compras, de paseo o a visitar amigos y/o familiares; y cruzan, aproximadamente, una o dos veces al mes.

Es decir, a pesar de sostener un discurso que los posiciona de este lado de la frontera, en Tijuana, ciudad donde viven, estudian (algunos también trabajan), comparten con su familia y sus amistades, y donde cruzar a Estados Unidos no se vuelve imprescindible para algunos/as; sus respuestas nos hablan de un uso continuo de la frontera que está tan interiorizado en su experiencia de vida que lo realizan sin cuestionarlo. Es parte de su rutina, de la continuidad de su vida cotidiana y de un aprendizaje consolidado en la reiteración de la experiencia.

En el caso de las y los estudiantes que no cruzan la frontera porque no han accedido a la visa, su percepción, sentido y valor en relación con esta condición de la ciudad también se presenta de forma diferenciada.

De las y los cinco estudiantes que no cuentan con este documento, sólo dos: Israel y Elena, son originarios de Tijuana pero sus padres provienen de otros estados de la república; Raúl es de Xalapa, Veracruz; Paola es de Guamuchil, Sinaloa; y Jade es de Mazatlán, Sinaloa. Esta condición nos lleva a considerar que, en relación con las y los 13 estudiantes originarios de Baja California que sí tienen o han tenido visa, o bien tienen pasaporte estadounidense, quienes no tienen visa son mayoritariamente procedentes de otros estados.

Asimismo, la percepción sobre el entorno fronterizo es distinta entre quienes han nacido aquí y quienes emigraron solos o con su familia. En ese sentido, Elena afirma:

Pues yo nunca, para empezar, he tenido visa porque no me ha interesado [...] opino que la frontera es, a mí se me hace un lugar especial porque se me hace que como que la construcción del individuo fronterizo está en gerundio, entonces, se me hace bien interesante cómo es que el mexicano en México se afirma como un poco más anglosajón y en Estados Unidos se afirma como mexicano, afirma su nacionalidad mexicana, entonces esta cómo esta reciprocidad entre el mexicano anglosajón y americano mexicano, no sé, se me hace muy interesante, la frontera se me hace cómo un lugar muy interesante. (Elena, entrevista, 2012)

Israel, por su parte, refiere a que:

Esa imagen de que Tijuana es el paso de todo mundo y ese tipo de cosas, pues siempre he tenido como pelea porque yo sé que sí es la ciudad donde converge mucha gente de todos los estados, es casi como que aquí en Tijuana no se pregunta cómo estás sino de dónde vienes, qué haces [...] sí es de paso, lo acepto, pero la misma gente, ya estando aquí, se da cuenta que aquí hay más probabilidades de sobrevivir que en el otro lado [...] (Israel, entrevista, 2012)

Es decir, a pesar de la diferencia de género y de carrera, ambos coinciden en señalar situaciones que en frontera reafirman la importancia de este territorio, en oposición al territorio extranjero. En otras palabras, directa o indirectamente, conceden un sentido y un valor a la frontera en relación con el cruce pero dan cuenta de lo que implica estar de este lado: para Elena un proceso visible de reafirmación de identidad nacional frente a una identidad extranjera tan cercana y para Israel resaltar que Tijuana también es un espacio de oportunidades, no sólo el “otro lado”.

Por otra parte, los tres estudiantes procedentes de los estados de Veracruz y Sinaloa, reproducen ideas asociadas al cruce y las oportunidades que se producen a partir de esa práctica continua. Es así como, para ellos, habitar en esta ciudad es: “Tijuana es la frontera

más importante del mundo porque tenemos pues, estamos cerca del país vecino y de una ciudad importante, que es San Diego. Entonces, Tijuana yo la veo como una ciudad de oportunidades, por eso mucha gente de muchos estados, así como yo, se vienen para acá...” (Paola, entrevista, 2012); de manera que, “Prácticamente, todas las personas en Tijuana tenemos algo que ver con la frontera, crucemos o no crucemos nos afecta por los que vienen, por los que van, o por nuestra fuente de trabajo.” (Raúl, entrevista, 2012)

De igual forma, otra estudiante coincide en el impacto que tiene la frontera en relación con la profesión que está estudiando al expresar: “Es que no sé cómo explicártelo pero necesita uno conocer, es diferente a las demás zonas porque necesita uno conocer mucho del derecho fronterizo y del sistema legal estadounidense sí, incluso nosotros llevamos una materia de eso, que no enseñan nada pero, llevamos una materia pues porque, como estamos en frontera, sí influye.” (Jade, entrevista, 2012)

En el marco de esta diversidad de ideas sobre la frontera pero vinculadas al atributo esencial del cruce, las y los informantes que no cruzan sostienen distintas intenciones en relación con acceder o no al documento que los acredite a pasar del “otro lado”. Por una parte están: a) quienes nunca la han solicitado pero buscan hacerlo una vez que terminen su carrera, b) quienes la han solicitado pero se las han negado, y c) quienes no piensan solicitarla. En este último punto, incluimos a Marla, quien tiene la visa vencida y no piensa renovarla.

En el primer caso, Israel, Raúl y Paola coinciden en el propósito de realizar los trámites necesarios para acceder a la visa que los lleve a cruzar la frontera. Los tres refieren que en un futuro cercano lo intentarán, pues a pesar de que comparten esa inquietud, los motivos que están proyectando esta acción son distintos, por ejemplo: quien es originario de Tijuana comenta que es “Para conocer, para ver como otros modos de vida porque una cosa es aquí y otra cosa es de aquel lado [...] por ejemplo, aquí no está como Disney. Son cosas que están como bien organizadas del otro lado de la frontera y aquí no.” (Israel, entrevista, 2012); el estudiante de teatro afirma: “Lo que más me interesa son eventos, o sea, tanto musicales como de arte porque hay eventos que llegan a San Diego que nunca llegan a Tijuana pero que sí son caros, porque checo los precios, pero me parece que vale la pena tener visa y poder ir a verlos.” (Raúl, entrevista, 2012)

A diferencia de Israel y Raúl, la estudiante de ingeniería industrial manifiesta que su interés en tener el documento es: “Para estudiar no porque, pues ya estoy aquí, pero trabajar sí,



o sea sí, más en un futuro estoy, en estos días quisiera ir a ver lo de los papeles, para trabajar y eso sí, sí me interesaría, la verdad.” (Paola, entrevista, 2012)

En el segundo caso, es decir, a quien le han negado la visa es a Jade. Ella comenta: “No, fui a tramitarla pero me la negaron porque acababa de entrar a estudiar y me dijeron que ahorita no tenía necesidad de ir para allá y yo dije: ah, bueno, al cabo que ni quería ir.” (Entrevista, 2012) Después de esa experiencia no ha tenido intenciones de tramitar la visa de nuevo, pues teme que le digan lo mismo. De igual forma, al preguntarle si ha considerado la ciudad vecina de San Diego como un espacio de desarrollo profesional, agregó: “No, a lo mejor porque soy muy cobarde [risas]... pero no.” (Jade, entrevista, 2012)

El tercer caso, quienes no están interesadas en tramitar o en renovar la visa son Elena y Marla, ambas son originarias de Tijuana y cursan carreras humanistas: filosofía y teatro, respectivamente. De igual forma, ambas experimentan o han experimentado que sus padres trabajen de forma indocumentada en aquel país.

Es por eso que, en relación con la posibilidad del cruce, ellas expresan: “No me llama la atención. Mi padre estuvo allá, trabajó bastante tiempo y le ofrecieron la nacionalidad allá y la rechazó, entonces, no sé, siento que no veo una necesidad ni de comprar ni de nada; tal vez, algunas distracciones culturales como el teatro o la biblioteca pero eso es todo.” (Elena, entrevista, 2012); “No, se me venció el año pasado, en octubre, y me rehúso completa y totalmente a sacarla; no me interesa Estados Unidos para absolutamente nada, no, no quiero...” (Marla, entrevista, 2012)

Si bien coinciden en sostener que no les interesa cruzar a Estados Unidos, las condiciones que han experimentado en torno a esta situación son diferentes. En el caso de Elena, sus padres son originarios de los estados de Jalisco y Sonora, y no cuentan con visa pero su papá vivió la experiencia de trabajar en Estados Unidos de forma indocumentada por una temporada, es decir, de emigrar. De manera que, en su familia no está presente la idea del cruce constante como parte de una actividad propia de vivir en Tijuana como sí sucede en el caso de Marla.

Ella refiere que sus padres, a pesar de ser originarios de otros estados, llegaron a Tijuana antes de los cinco años de edad, de manera que se han formado en este entorno fronterizo. Tienen visa y cruzan constantemente, pues en el caso de su mamá, se desarrolla

como empleada doméstica en la ciudad vecina de San Diego. Incluso, esta condición familiar es la que lleva a Marla a no querer renovar la visa, pues afirma:

Quieren que yo saque el pasaporte porque es toda una oportunidad para ir a trabajar a Estados Unidos y yo más que nada por esa presión me rehúso, aparte de que me compran cosas allá en el otro lado y, de repente, dicen como: hechos en México, y yo digo que no, o sea, no puedo, no puedo y no quiero ir en contra de mi propio país [...] Entonces me llama la atención Estados Unidos porque, obviamente, soy teatrera y digo: ay, no manches, imagínate ver un montaje de Broadway [...] pero que en algún momento voy a poder disfrutar cuando yo pueda viajar al interior de la república, porque pues, también está el DF y el DF es maravilloso [...] (Entrevista, 2012)

En otras palabras, Elena reafirma un discurso sobre la frontera heredado por sus padres, sus experiencias y sus convicciones; mientras que Marla construye un discurso que rompe con las ideas que su familia tiene sobre la frontera. Es así como, ambas mantienen una idea común sobre no cruzar la frontera viviendo en una ciudad como Tijuana, a pesar de contar con condiciones y experiencias familiares distintas.

#### IV.2.1. Desarrollo profesional en un entorno fronterizo.

A través de las percepciones y los usos que las y los estudiantes hacen de la frontera entre Tijuana y San Diego donde la posibilidad de cruzar hacia el “otro lado” se relaciona, principalmente, con actividades de consumo, beneficios económicos y mantenimiento de los vínculos familiares y/o de amistad; surge el interés por conocer el impacto que esta dinámica tiene en la experiencia de su formación y futuro desarrollo profesional.

Al conversar con las y los estudiantes sobre el impacto que tiene la frontera en el ejercicio laboral de sus profesiones, así como también, si en sus proyectos de vida profesional contemplan la posibilidad de trabajar y/o estudiar un posgrado en el vecino país, sus percepciones se orientaron a partir de la diferencia entre carreras. Bajo esta idea, sólo los estudiantes de Derecho no consideran que la frontera impacte en el desarrollo de su profesión pues, sus conocimientos legales se concentran en el marco de la constitución mexicana y del litigio en el territorio nacional, a pesar de haber mencionado que toman una materia llamada derecho fronterizo.

Para las y los demás estudiantes, según su carrera de formación, el cruce entre Tijuana y San Diego impacta en distintas dimensiones del ámbito laboral y, por lo tanto, toma un

sentido distinto en la experiencia. En otras palabras, según la profesión el impacto puede asociarse con: espacios, demanda, herramientas y creatividad laboral.

Los estudiantes de ingeniería industrial asocian este impacto con la proliferación de empresas en la ciudad, pues expresan que: “Muchas veces las empresas, muchas empresas que están aquí son de Estados Unidos, entonces, pues gracias a eso hay más industria y más campo de trabajo...” (Carlos, entrevista, 2012). A su vez, esta situación genera una diversidad de oferta laboral en este campo porque: “Para bien o para mal de Tijuana, es una ciudad que tiene mucha industria, es una de las ciudades con industria maquiladora más grande de México [...] El área de trabajo de un ingeniero aquí, es muy amplia...” (Paola, entrevista, 2012).

Bajo esta misma idea de la oferta laboral, las y los médicos sostienen que el impacto se ubica en la atención de pacientes extranjeros, al expresar: “Mucha gente de Estados Unidos viene a atenderse a México [...] creo que el problema es que allá el médico no toca al paciente, no le habla, apenas y lo voltea a ver, y aquí hay una relación más directa; aparte siento que los latinos estamos acostumbrados a estar con latinos y a apoyarse entre ellos...” (Kenia, entrevista, 2012); en ese sentido, las y los estudiantes consideran que: “En la práctica siento que es mejor la educación aquí en México y, impacto que tenga en ese ámbito de competencias, sí creo que tiene mayor impacto Estados Unidos por los recursos que tiene pero los conocimientos creo que están aquí en México.” (Adrián, entrevista, 2012)

De manera general coinciden en señalar que muchos estadounidenses vienen a atenderse en los hospitales, centros médicos y consultorios de la ciudad porque la relación entre médico/a y paciente es mejor que la que reciben en “el otro lado”.

Por otra parte, las y los estudiantes de las carreras humanistas: Literatura, Teatro y Filosofía, relacionan el impacto de la frontera en los temas que inspiran el trabajo de análisis y/o reflexión que desarrollan a partir de los textos y las piezas que escriben y/o actúan. Coinciden en apuntar que es un tema recurrente: “Sí se ve impactado a través de la literatura, así de hablar sobre la frontera y el cruce y todo esto, sí es algo que está muy plasmado y muy presente.” (Marcia, entrevista, 2012)

Las y los estudiantes de Teatro coinciden en afirmar que la frontera se torna un tema recurrente porque el arte se alimenta de las vivencias del contexto, en ese sentido, la frontera inspira historias y formas de actuación que reflejan una realidad social particular. Al respecto, Miguel comenta:

Sí lo he visto en algunos montajes, en algunas, inclusive en algunos montajes directos que pueden tratar el tema o en, inclusive, las mismas expresiones que se utilizan ¿no? Muchas veces hay que cuidar como lo que se están diciendo en el texto. Me he encontrado con montajes que si se llevan a otras partes del país, no se van a entender por las expresiones que se utilizan que muchas veces son muy del hecho de estar en frontera. (Entrevista, 2012)

Pero, no sólo es un tema recurrente o un elemento de discusión desde el punto de vista geográfico, sino también un paradigma, una forma de generar conocimiento desde las ciencias sociales y las humanidades. Al respecto, un estudiante de filosofía explica:

Hay una idea de Enrique Dussel que dice que la Filosofía se hace en la periferia, no en el centro. Entonces, Tijuana está en la periferia y aquí se genera una filosofía particular que la del centro. Y aquí filosofía de la frontera. Pero todos dicen: ¿Filosofía de la frontera?, ¿De qué estás hablando? No, o sea, no estoy hablando filosofía de la frontera, una frontera física, estoy hablando de una frontera... Puede ser una frontera física como existen en novelas filosóficas, ya ves en el caso de Yépez, varios que se han, han hecho estudios en frontera. Pero también la misma frontera te sirve para una frontera metafísica individual, del individuo y manejarla, ¿no? [...] (Danuario, entrevista, 2012)

Para Danuario, la perspectiva de frontera puede contribuir notablemente a la descripción y el análisis de la realidad social.

Por último, las y los estudiantes de Negocios Internacionales y Comunicación mencionan que el impacto de la frontera se encuentra en la continua relación que se tiene con el país vecino a través del contacto con los medios de comunicación cuya señal llega a Tijuana y con las personas estadounidenses que visitan la ciudad, así como, el trato con éstas cada vez que cruzan a San Diego. Es decir, esta experiencia es interiorizada por ellas y ellos como un conocimiento que les permite organizar y dotar de sentido sus vivencias como estudiantes y como futuros profesionistas.

Bajo esta idea Silvia, estudiante de Negocios Internacionales, sostiene “Yo creo que sí porque es un choque de culturas, entonces aquí pues, nos afecta de una manera, puedo decir positiva, porque por la cercanía tenemos muchas influencias de ellos o nuestro modo de pensar es diferente, por decir, en el centro y el sur del país.” (Entrevista, 2012)

Las y los estudiantes de Comunicación refieren que su profesión “Sí está influenciado porque vemos que allá los medios son muy diferentes, como que competimos con ellos, yo creo, porque estamos en frontera...” (Irma, entrevista, 2012); en otras palabras, habitar en un territorio fronterizo:

Pues siempre va a implicar algo pero, sí es diferente el desarrollo de nosotros que el de otros porque tienes el roce con otra cultura, entonces, también te hace prepararte más; por ejemplo, el

otro idioma, tener otro idioma y saber otra cultura, cómo es y, realmente, palparla porque cruzamos, porque estamos en contacto, entonces sí hace diferente el panorama del comunicólogo. (René, entrevista, 2012)

En relación con la posibilidad de trabajar y/o estudiar un posgrado en Estados Unidos, las y los estudiantes de Comunicación, Literatura, Filosofía, Teatro y Derecho, coinciden en afirmar que en sus proyectos de vida profesional esa opción está descartada. Esta decisión se basa, principalmente, en que las y los estudiantes sienten que no dominan el idioma inglés, situación que los pone en desventaja en el ámbito escolar y laboral.

Asimismo, en el caso de las y los estudiantes de Filosofía, esta decisión también se apoya al afirmar que el enfoque disciplinar es distinto. Al respecto, Danuario afirma que: “La filosofía analítica es lo que impera allá porque ya lo están viendo con fines de mercado, entonces no es lo mío.” (Entrevista, 2012)

En cambio, quienes cursan las carreras de Medicina, Ingeniería Industrial y Negocios Internacionales sí contemplan a Estados Unidos como un país en el cual pueden realizar estudios de posgrado, o bien, desarrollarse profesionalmente. Por ejemplo, Kenia comenta que por el tipo de especialidad médica que quiere cursar, Estados Unidos se convierte en una opción muy conveniente, pues explica:

Me gustaría mucho estudiar mi especialidad allá porque hasta este momento me quiero enfocar en la neurocirugía y tengo que hacer un año de cirugía como mínimo para poder entrar a la carrera, entonces, estadísticamente Estados Unidos tiene mejores escuelas en este ámbito y a mí sí me gustaría aprovechar esta oportunidad para, tanto revalidar mi carrera de medicina allá como para poder terminar mi especialidad [...] (Entrevista, 2012)

Otros compañeros de Medicina ven en Estados Unidos una oportunidad para desarrollarse en la investigación de nuevos tratamientos y/o técnicas médicas, pues coincidieron en mencionar a la Universidad de California en San Diego (UCSD) como una de las instituciones más importantes en esa área y que, afortunadamente, está muy cerca de la frontera.

Las y los estudiantes de Ingeniería Industrial señalan que la proximidad con la frontera abre un campo de oportunidad laboral para ellos. Es decir, coinciden en afirmar que les gustaría trabajar del “otro lado”. No abundan mucho en explicar las razones por las cuales les gustaría trabajar en San Diego, sin embargo, la convicción por concretar esa opción es notable, pues, tal como afirma Carlos: “Allá creo que la ingeniería industrial es más enfocada a lo mecánico pero, no creo que sería problema para trabajar allá...” (Entrevista, 2012)

En el caso de las y los estudiantes de Negocios Internacionales, Estados Unidos se presenta como una opción para terminar la licenciatura con un título que tenga validez de ambos lados de la frontera. La UABC mantiene un convenio con Universidad Estatal de San Diego (SDSU) en donde un estudiante de Negocios puede cursar la mitad del programa en Tijuana y la otra mitad en San Diego y, de esta forma, obtener un diploma con validez internacional.

Así lo expresa Alfredo: “De hecho hay convenio en la escuela, con Estados Unidos, de que te dan doble licenciatura si te vas un año a estudiar allá [...] Entonces, sí sería bueno estudiar en el otro lado y sí hay convenios, y chance y se podría dar la oportunidad [...] He considerado eso...” (Entrevista, 2012) Es el único programa de licenciatura que ofrece esta opción y, por eso, también es el único que pide a sus aspirantes un examen de inglés que valide la comprensión del idioma.

Estas experiencias asociadas con el impacto y las oportunidades que se presentan en un entorno de frontera se pueden ordenar en dos grandes dimensiones: instrumentales, en tanto se relacionan con una expansión en de las posibilidades laborales, más allá de la frontera; y expresivas, considerando que las vivencias de las y los estudiantes experimentan en este contexto forman parte de un conocimiento social que orienta el desarrollo de su trabajo creativo.

#### IV.3. La experiencia universitaria en la formación de ciudadanía.

En el marco de la experiencia y el sentido que toma la educación superior como una etapa de formación académica y social de los individuos: la autonomía y el reconocimiento, asociados a su rol de estudiantes universitarios/as, emergen como dos elementos de distinción social que los convierten en personas.

A diferencia de los niveles escolares que cursaron previamente, en la universidad, las y los estudiantes se encuentran en un ambiente social donde son considerados adultos: no sólo porque en la dimensión etaria han alcanzado la mayoría de edad, sino también, porque la dinámica escolar los está preparando para vincularse con las distintas instituciones sociales del estado a partir del trabajo. En ese sentido, la formación universitaria que están recibiendo

busca consolidarlos como personas con capacidad de conciencia y acción en la vida pública del país.

Para las y los estudiantes universitarios el diálogo, la confrontación y la participación entre compañeros y con los/as profesores/as, los lleva a fortalecer ese sentido de autonomía y reconocimiento hacia su persona tanto en el salón de clases como fuera de éste, de la universidad: con la sociedad. Es por eso que, en la exploración de la dinámica escolar y el impacto que ésta genera en su experiencia universitaria, se decidió indagar acerca del tipo de relación que las y los estudiantes construyen con la vida pública del país a partir de sus percepciones sobre: el sistema, las instituciones y su capacidad de agencia.

En este orden de ideas, se les preguntó si consideran que el país tiene una forma de gobierno válida y legítima. Este cuestionamiento desató una serie de respuestas que, en consenso, se orientaron a decir que no; al respecto, comentarios como: “No, ni válida ni legítima porque no es una democracia bien ejercida, es una democracia de pocos, una democracia que le conviene a pocos y no que le conviene a México.” (Adrián, entrevista, 2012); al igual que opiniones como: “Yo creo que sí está muy manipulada la política aquí en México, creo que hay muchas cosas que no son muy claras para el resto de la nación, sí ocultan muchas cosas.” (Arturo, entrevista, 2012), son muestra de las razones que se vinculan con esta creencia generalizada sobre el gobierno.

Un elemento más que sobresale en la creencia de que México no tiene un gobierno válido y legítimo es la desigualdad social entre los ciudadanos, pues tal como lo expresa una estudiante:

El gobierno aquí en México creo que favorece más a los que tienen, o sea, a los ricos los hacen más ricos y a los pobres mas pobres, a pesar de que con los años ya todo eso supuestamente está cambiando, pero no, no creo que se te dan oportunidades de salir adelante... ¿Qué es eso de que el salario mínimo esté ni a los 60 pesos? Y que un diputado, por estar ahí nada más de bonito, le paguen casi los 200 mil al mes, entonces eso no se vale [...] (Paola, entrevista, 2012)

En otras palabras, las y los estudiantes sostienen la percepción de que viven dentro de un sistema de gobierno que se sustenta en una democracia mal ejercida, poca transparencia y, por consiguiente, en un país con alta desigualdad social.

De igual forma, a pesar de compartir este malestar vinculado con la poca transparencia y la desigualdad, algunos/as estudiantes expresan que sí consideran que el país tiene una forma de gobierno válida y legítima porque al ser una república, es democrática. Bajo esa idea,

Estívaliz, Kenia, René y Miguel, originarios de Tijuana, y Jade, estudiante de Derecho, a diferencia de sus compañeros sostienen que sí.

En relación con esta idea, algunos comentarios expresan: “Pues se supone que sí ¿no? A mí me agrada mucho vivir en un país que sea democrático ¿no? No me agrada mucho el comunismo ni el socialismo este... pero siento que de alguna manera sí le falta mucho al país...” (Estívaliz, entrevista, 2012); asimismo, Miguel profundiza un poco más en esta idea cuando señala:

Yo creo que en teoría es válida. O sea, en teoría he visto que las leyes son buenas, inclusive, o sea, sé que la constitución de México es una de las mejores del mundo. El problema es que no se lleva a cabo como debe de ser. O sea, sí es muy evidente que hay mucha corrupción... Y está como ante los ojos de todos, pero yo creo que es como una indignación en el momento y después ya se deja pasar. (Entrevista, 2012)

Es así como, Miguel ubica el problema en las instituciones y los ciudadanos, al considerar que la corrupción y la impunidad son dos condiciones que no permiten el desarrollo de un sistema democrático. Al respecto, Kenia sitúa la responsabilidad en los ciudadanos al afirmar:

Sí, pienso que aunque existen muchas irregularidades, de cierto modo somos un país democrático donde nosotros tenemos derecho tanto de postular tantas planillas como queramos, nos dan esa libertad como el poder expresarnos. Lamentablemente la sociedad es la misma que no se ha hecho partícipe de su poder político, tanto de ser votada como votar, de hacerse expresar y de participar. (Entrevista, 2012)

De manera general, estas voces integran distintas percepciones que sostienen una idea común de malestar en torno al gobierno mexicano donde: la falta de transparencia en los procesos democráticos, las situaciones de desigualdad y de impunidad que se viven cotidianamente, a la par de la poca participación ciudadana en el voto o en la demanda de un país mejor, son las condiciones que conforman esta idea compartida sobre la ausencia de validez y legitimidad del sistema político.

En un segundo punto, buscamos conocer si confían o no en las instituciones de gobierno y en las razones que orientan este grado de confianza. Para ello, se les preguntó su opinión sobre el trabajo que realizan los partidos políticos, el congreso de la unión, el presidente y el poder judicial. De nuevo, sus comentarios se generalizan en la falta de confianza porque como instituciones del sistema de gobierno, éstas reproducen la poca transparencia y democracia, previamente señaladas.

En ese sentido, logramos identificar que sus opiniones sobre la forma de trabajo de estas instituciones públicas se dividen en tres condiciones: 1) La falta de capacitación y/o



conocimientos de los servidores públicos para desarrollar su trabajo; 2) La lucha de éstos por permanecer en el poder y así seguir respondiendo a los intereses de la misma clase política; y 3) El hecho de que el país tenga un sistema de gobierno corrupto que permea los tres poderes y sus instituciones.

El tercer punto está orientado a identificar las formas en que las y los estudiantes consideran que participan como ciudadanos. La participación central está en el voto, donde a excepción de Marcia, estudiante de Literatura, todos los demás afirmaron que votan o votarán por vez primera porque es importante hacer valer la elección. Así lo manifiesta Miranda: “Nunca he pensado en dejar de votar, creo que es algo que debemos hacer todos.” (Entrevista, 2012)

Sin embargo, dos estudiantes más: Miguel y Karen, originarios de Tijuana que estudian las carreras de Teatro y Filosofía, comentan que acuden a las urnas a dejar un “voto nulo”, pues es la forma de hacerle ver al país que no les gustan las opciones que presentan. Al respecto, Miguel explica que él ha anulado su voto porque: “O sea, sé que igual iba a haber un presidente electo. Pero es como mi forma de decir que, pues que nadie valía la pena pues, así como...” (Entrevista, 2012)

Otras formas de participación ciudadana se relacionan con actividades asociadas a la militancia en un partido político, a juntas vecinales, a participar en asociaciones civiles y en campañas de protección a los animales y el medio ambiente. En este orden, Adrián y Elena, aunque son estudiantes de carreras distintas, comparten el ser originarios de Tijuana y el contar con una familia militante del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Por lo anterior, Adrián y Elena se han vinculado a las actividades del partido desde que eran niños. A pesar de compartir la militancia política en el PRI, actualmente, su diferencia radica en que Elena no está involucrada en una actividad concreta dentro de la dinámica del partido pero Adrián sí. En ese sentido, Adrián explica:

En vacaciones trabajo en el DIF<sup>1</sup>, trabajo, bueno ya tengo dos semestres que no trabajo ahí, trabajé como coordinador aquí en Tijuana, ahora estoy con una empresa privada que se dedica a financiar las despensas que se entregan para partidos políticos; esas despensas se entregan a la población de bajos recursos, yo soy el encargado de llevarlas a estas poblaciones en Mexicali, en San Quintín, en Ensenada, en Tecate, les llevamos despensas, la despensa básica, obviamente, digo no es gratuita pues es pagada por el gobierno pero, esa es una manera que yo veo también de participación social y política porque son para partidos políticos a fin de cuentas, pero también social. (Entrevista, 2012)

---

1 Desarrollo Integral de la Familia. Organismo público.

Kenia, estudiante de medicina y originaria de Ensenada, comparte que le interesa mucho involucrarse en asuntos públicos y políticos porque cree que es lo que necesita el país para generar un cambio. Concretamente ha participado en juntas vecinales para hacer oír sus demandas; ella lo explica así:

He participado en juntas que hacen los vecinos del fraccionamiento cuando van los diputados, que han ido unas tres veces para ver propuestas, entonces participar también en ese tipo de campañas para ver las ideas que tienen o para también darle sugerencias o ver, es importante el conocer, tratar de conocer a quiénes son mis diputados, quiénes son parte congresistas, quién es el presidente mínimo de aquí. Digo, ahí vas viendo qué onda con eso... Porque México no va a cambiar si la gente no cambia. Y el paternalismo no va a hacer que la gente cambie, porque la gente se va a “aconchar”: Para qué si me van a dar, bueno, que me den. Si no cambiamos nosotros no va a cambiar nuestra política, no va a cambiar nuestro gobierno y no va a cambiar nuestra socio-economía. (Kenia, entrevista, 2012)

Marla y Jade, estudiantes de Teatro y Derecho, comentan que han participado en Asociaciones Civiles. La primera no tuvo una buena experiencia, pues comenta:

Ay, hubo un tiempo en el que formé parte de una Asociación Civil, pero ya cuando estaba ahí adentro era muy desagradable darme cuenta de que, es que la cabecilla era un muchacho que su cometido de vida es llegar a Los Pinos, entonces quieras o no, el empezarte a involucrar con gente tiene una visión distinta a la humanista [...] (Marla, entrevista, 2012)

Sin embargo, Jade, estuvo participando en una Asociación que busca mejorar las condiciones de la ciudad de Tijuana, así como también, generar un diálogo y una acción colectiva para aprovechar los espacios de la ciudad que están abandonados. Comentó por qué dejó de participar en esta actividad pero sí nos comentó su experiencia:

Ahorita ya no pero me estaba reuniendo con una Alianza que se llama "Para una mejor Tijuana", no es partidaria de ninguno y lo que ellos hacen es como que tú llevas un proyecto que dices a mí me gustaría, por ejemplo mi mamá: me gusta la ecología y ahí por donde yo vivo hay muchos basureros clandestinos, yo propondría que se reciclara el papel, que se llevaran bolsas y todo eso. Entonces ellos dicen: Ah, bueno nosotros aquí tenemos ingenieros y así te canalizan; yo creo que eso es participación ciudadana, hablar, no solamente ir a votar sino hablar tus proyectos, proponer soluciones, que te escuchen. (Jade, entrevista, 2012)

Por otra parte, Irma, estudiante de Comunicación originaria de Tijuana, comenta que “no le gusta la política”, sin embargo, ha colaborado en distintas campañas que realizan actividades asociadas con los animales y el medio ambiente, acciones que relaciona con una forma de vivir y de ser aquí en la frontera, así lo expresa:

Es que soy mucho de que me gustan los animales y voy mucho a eso de que: cuida tu mascota y todo eso y, es algo bueno de los tijuanaenses, de los de aquí, así de que prefieren parar todo el tráfico por unos perritos pasando que, allá en el centro, mmm no, se los llevan pero pues ahí

mínimo tenemos una buena consciencia. Ahí está, entonces yo creo que así tanto en rollos políticos no pero pues más aquí de limpiar la playa, de hacer cosas así sí, sí he participado [...] (Irma, entrevista, 2012)

Resulta de interés mencionar que algunos/as relacionaron otras formas de participación ciudadana con el rol de universitario/a, pues sostienen que es una forma de contribuir con la sociedad a través del conocimiento y del servicio social comunitario y profesional que desarrollan a lo largo de su carrera.

En ese sentido, se les preguntó cómo creen que desde su ejercicio profesional pueden contribuir más activamente con la sociedad y, sus respuestas se orientaron en tres direcciones: 1) por la carrera; 2) por su condición de ciudadanos; y 3) por interés en carrera política.

La primera se ubica en las carreras de Teatro, Filosofía e Ingeniería Industrial. En estas tres carreras, las y los estudiantes coincidieron en explicar cuáles son las formas en que pueden participar activamente con la sociedad desde su propio campo de estudio. En el caso de Teatro: Raúl, Marla y Miguel, comentan que a través del arte pueden: “Hacer que la persona entre a la sala o a ver el montaje y salga diferente de como entró, ¿no? que salga pensando, que salga reflexionando. Creo que muchas veces puede ir por ahí. Y ni siquiera tiene que ser tan directo como con un aspecto político, simplemente con un aspecto social o con un aspecto de sensibilizar. (Miguel, entrevista, 2012)

En otras palabras, el arte es un foro de expresión que invita a la reflexión sobre la realidad, por lo que, a través de las historias, los montajes y las actuaciones, cuentan con herramientas para provocar al público, para llevarlo a un cuestionamiento sobre las situaciones actuales del país y, de esa forma, motivar su participación.

En la segunda, Danuario, Elena, Arturo y Karen sostienen que desde la Filosofía pueden realizar un análisis de las condiciones y las propuestas políticas en el país donde generen una discusión que impacte a sus lectores y los lleve a la reflexión. Para ellos, la generación de conocimientos es muy importante y conlleva una alta responsabilidad social, pues deben poder transmitirlos, así lo comenta Arturo: “Yo creo que como filósofo es lo que tienes que hacer, ¿no? transmitir quizás esas propuestas, hacerlas accesibles a la población para que, pues no te quedes con esa sola postura o con esa sola conocimiento en ti ¿no? transmitirlo.” (Arturo, entrevista, 2012)

Y en la tercera, Paola y Carlos coinciden al afirmar que: “Como ingeniero industrial puedo ayudar a empresas a desarrollarse, producir más y con eso sería el aspecto económico, y si se industrializa más el país puede escalar económicamente a nivel mundial...” (Carlos, entrevista, 2012); para ellos, desde el campo de la ciencia y tecnología, ubican la participación social de la profesión dentro de la economía del país. A diferencia de los estudiantes de Teatro y Filosofía que apuestan al impacto emocional y subjetivo de los individuos, los estudiantes de Ingeniería Industrial identifican el impacto en la estructura social a través de la innovación y la producción estable.

Entre los demás estudiantes se presentan distintas voces orientadas a expresar que no sólo desde su profesión sino como un ciudadano común pueden participar involucrándose más en foros de debate a nivel vecinal o municipal, informándose y vinculándose con actividades de la comunidad. Por ejemplo, en el caso de Jade, quien es estudiante de Derecho y la única informante madre de familia, comenta sobre un programa del estado donde todos pueden participar, informarse y compartir para generar cambios que desde “abajo” impacten en una mejor sociedad:

Hay un programa que se llama Educación Inicial que enseñan a los padres a educar a los hijos y así, yo creo que esos programas influyen mucho en la sociedad, tú ahí puedes participar y puedes ayudar mucho a cambiar la sociedad porque es la base, la familia, si tú entras por ahí... y no necesitas pertenecer a un partido político [...] Sí, sí hay la oportunidad de cambiar la sociedad desde abajo sí, y sin pertenecer a un partido político [...] (Entrevista, 2012)

Otro ejemplo es Alfredo, estudiante de Negocios Internacionales, quien desde su experiencia escolar universitaria comparte que las y los conferencistas que han visitado su facultad lo han impactado mucho, razón por la cual, considera que una forma en la que él puede participar activamente con su sociedad es realizando charlas con estudiantes, desde los niños hasta los jóvenes, pues confía en que sus experiencias pueden motivar a otros:

De repente ir a una escuela u organizar una junta o algo así, primero con niños porque a los niños ahorita lo que les falta es motivación, pienso en mi caso; sería ir a motivar, a decirles: saben qué, tienen que ver por ustedes mismos, aunque estén niños, desde niños se les va a grabar, o sea, tienen que ver por ellos mismos y motivarlos a que crezcan, a que pregunten por qué, qué es eso, a que se quejen de, no con sus papás sino social con la escuela, con un profesor, no de que: ay, no le voy a decir nada porque me va a reprobar, me va a ganar o cosas así. (Entrevista, 2012)

Estos dos casos son muestra de las acciones que las y los estudiantes creen que pueden realizar para contribuir activamente a mejorar la sociedad en que viven. Son ideas que los acompañan

y los llevan a confiar en que a través de acciones individuales, concretas, pueden marcar una diferencia.

Bajo esta idea, Israel, Kenia y Adrián estudiantes de Comunicación y Medicina originarios de esta región fronteriza, apuntan de manera más clara su intención de involucrarse en actividades políticas asociadas con su profesión, pues comparten un alto interés por su sociedad.

Israel, estudiante de Comunicación, le interesa vincularse con departamentos de estado para continuar y generar programas de vinculación con la comunidad. Para él es muy importante que los ciudadanos puedan manifestar sus inquietudes y, por lo tanto, le interesa mucho ser un agente que logre vincular las voces de la sociedad con las voces de las autoridades porque confía en el diálogo como una vía de cambio social. Así lo explica:

Por ejemplo, relacionado con comunicación, por ejemplo a mí me gustaría trabajar en Desarrollo social; llevar como, aquí en Tijuana, llevar como a las comunidades que están lejanas, bueno ya se hace, que es como lo de llevar médicos, blabla... para que les den como su revisión, pero que sean como programas permanentes... también crear como no sé el buzón de sugerencias pero no sólo en papel sino que la gente tenga la oportunidad de ir y presentarse frente al gobierno y decir las propuestas que tienen y lo que necesitan pero no sólo para quedar bien sino para generar el cambio. (Entrevista, 2012)

De igual forma para Kenia, estudiante de Medicina, las formas de acción que pueden impactar en mejores condiciones sociales se pueden realizar a través de una Secretaría de estado que, en su caso, podría ser la Secretaría de Salud. No cree que pueda ocupar ese puesto pero sí está dispuesta a colaborar con quien esté en ese cargo, así como también, con actividades del sector salud que puedan requerir del trabajo no remunerado. En otras palabras, ella comenta:

Bueno, pues está la secretaría de Estado, creo que podría apoyar a la persona que está encargada. Creo que no me metería tan gran responsabilidad, por ahí no es lo mío. Pero apoyando, viendo qué se está haciendo, aportando ideas, servicio comunitario, porque a veces se busca, pues también podría por ese rubro aportar. A veces se hacen programas donde se necesitan médicos para los desastres o para x o y, por ejemplo pandemias como la que se presentó con la influenza y que está regresando, entonces por ahí podemos apoyar. (Entrevista, 2012)

Adrián, también estudiante de Medicina, coincide con Israel y Kenia en que la vía institucional es la mejor forma de generar y desarrollar programas que impacten en una mejor educación y en mayores oportunidades y beneficios sociales para el país. A diferencia de Kenia, él sí se ve ocupando la Secretaría de Salud en un futuro y para eso está iniciando con su carrera política desde ahora, colaborando con algunos programas de convenio entre Cruz Roja Tijuana, UABC

y UCSD. Él confía mucho en la educación como una herramienta puntual de cambio social.

Por lo que, él explica:

Quiero empezar por la educación, creo que ésa es la base, es a la que menos se le está dando importancia, es a la que se le quitan recursos, es a la que se le imponen más cosas erróneas. Mis ideas son reformar todo el sistema de salud empezando por el municipio, después el estado y después la República, si es posible, reformándolo desde la manera en que se da la información hasta la manera de la atención, o sea, hay varios programas que estamos poniendo en marcha, que se quieren hacer reformas, que se quieren hacer leyes para que no haya escapatoria de los hospitales de no hacerlo, de no dar la información correcta al cliente, más que nada. (Adrián, entrevista, 2012)

En este sentido, un hallazgo general importante en relación con la participación ciudadana que las y los estudiantes universitarios ejercen es que, si bien no tienen confianza en los servidores y las instituciones públicas porque perciben poca transparencia en el manejo de información sobre las decisiones del gobierno y de los partidos políticos, no han perdido la confianza en el ejercicio del sufragio como una forma de diálogo con el Estado, así como también, se aferran a la creencia de que la fuerza de la acción individual puede ser un motor que impulse a la sociedad para actuar colectivamente desde el propio espacio de desarrollo profesional.

#### IV.4. Conclusiones.

A partir de esta presentación y discusión de los hallazgos, las y los estudiantes identifican que las relaciones de género se mantienen simétricas hacia el interior de la universidad pero que se transforman en el ámbito laboral profesional, donde persiste la asociación de lo masculino con análisis y toma de decisiones, y de lo femenino con atención y cuidado.

Asimismo, generan distintos sentidos a partir del uso que hacen de la frontera; es decir, quienes cruzan lo hacen por actividades asociadas al consumo, al beneficio económico o al reforzamiento de los vínculos afectivos. En relación con el desarrollo profesional, solamente los estudiantes de Medicina, Ingeniería Industrial y Negocios Internacionales contemplan la posibilidad de realizar un posgrado o de ejercer profesionalmente en Estados Unidos.

Por otra parte, comparten una percepción generalizada sobre la deficiencia institucional del gobierno y las distintas dependencias públicas, sin embargo, mantienen confianza en la herramienta democrática del voto, como un elemento de cambio social; asimismo, consideran que pueden lograr más por la comunidad participando directamente en movimientos ciudadanos que por las vías políticas institucionales.

## CONCLUSIONES

Este trabajo surgió de la inquietud por conocer el sentido que toma la educación superior en un contexto de modernidad tardía donde el modelo de producción post-industrial ha dado pie a un mercado laboral inestable y la garantía del empleo asociado a un mayor nivel educativo es cada vez más difusa. Con la pregunta: ¿Cuáles son los significados de la educación superior para las y los estudiantes universitarios y cómo se relacionan con su proyecto de vida? La atención se centró en la dimensión subjetiva de la experiencia y la significación.

Bajo un diseño cualitativo, el trabajo de campo consistió en realizar entrevistas semi-estructuradas donde las y los estudiantes conversaron sobre el sentido instrumental, expresivo, de estatus y recurso social asociados con la formación y el título académico; al igual que, sobre los sentidos de autorrealización que orientan su proyecto de vida; asimismo, se conversó sobre la relación entre la formación académica universitaria y, las percepciones y el sentido de tres esferas socioculturales: el género, la frontera y la vida pública.

El trabajo de campo se realizó en la ciudad de Tijuana con estudiantes de LA UABC. Esta decisión obedeció a dos inquietudes. Por una parte, el hecho de que no existan registros de trabajos orientados a conocer a los estudiantes universitarios de Baja California, marcó la pauta para el diseño de una investigación exploratoria que, más que proponer un perfil sociodemográfico claro en relación a la población de estudio, buscó dar paso a la identificación de condiciones y experiencias de vida distintas para establecer directrices de análisis en futuros trabajos.

Por otra parte, resultó de interés realizar un trabajo de investigación con estudiantes que habitan una ciudad como Tijuana que, al estar en frontera con San Diego, California en Estados Unidos tiene una condición distinta al resto del país. En otras palabras, se buscó conocer cómo es que la condición fronteriza de esta ciudad es significada por las y los estudiantes a través de su experiencia de vida escolar y personal.

A partir de este planteamiento se encontró que la educación superior sigue siendo importante para las y los jóvenes que están cursando este nivel educativo porque persiste la idea de movilidad social, sólo que ésta no se limita a las oportunidades laborales en relación con mejores ingresos y prestaciones, sino con la posibilidad de ejercer en el campo profesional que han elegido, que les gusta.

En ese sentido, la importancia de la educación superior para las y los estudiantes radica en que esta experiencia la significan como una posibilidad para alcanzar la autorrealización. En esa proyección, todo lo que aprenden, desarrollan y adquieren toma gran valor porque contribuye a formarlos como individuos reflexivos con capacidad para construir los caminos que los lleven a donde quieren estar.

Es así como, las y los estudiantes sostienen que esta experiencia escolar es distinta a las que han cursado previamente porque es la primera vez que son vistos como adultos y que son reconocidos socialmente por el hecho de estudiar. Bajo la noción de “universitarios”, sostienen ser iguales sin distinción de género y/o clase social porque haber pasado el filtro de ingreso y mantenerse académicamente cursando su carrera los sitúa en una misma condición de esfuerzo y capacidad que es reconocida en oposición a otros grupos sociales. En otras palabras, valoran el conocimiento como un elemento de igualdad social.

En esta experiencia identifican y valoran que están formándose en conocimientos académicos pero también en habilidades y valores sociales, situación que asocian con un crecimiento individual y transformador. Es así como, la hipótesis en relación con la educación superior no sólo forma individuos para el trabajo sino, también, contribuye al desarrollo individual en otras dimensiones sociales, toma sentido en la voz de las y los estudiantes que reconocen en su educación superior una vía para consolidarse como agentes sociales.

Para ellas y ellos, la educación superior es una forma de intervenir en la vida pública del país porque están estudiando para participar activamente con la sociedad no sólo en el ámbito laboral sino, también, involucrándose con las necesidades de la sociedad a través de campañas de gobierno y/o de asociaciones civiles. En otras palabras, acceder a la educación superior es una forma de convertirse en ciudadanos, en tanto que adquieren conocimientos y valores que los llevan a una conciencia y compromiso social con capacidad de acción. (Monsiváis, 2002)

En relación con los sentidos asociados a la educación superior, es a partir de la experiencia escolar universitaria que las y los estudiantes identifican a la universidad con oportunidades, estatus social y conocimientos. Asimismo, sostienen que el reconocimiento social que adquieren como estudiantes universitarios, se desvanece y se diferencia notablemente entre profesiones, al egresar e incorporarse al mundo laboral.



Hablan de una estratificación social de las profesiones en el ámbito laboral que da más valor a un conjunto de conocimientos y habilidades sobre otro; además, es importante señalar que el sentido asociado a “lo profesional” se presenta de forma distinta entre estudiantes hombres y mujeres. De igual forma, a través de la relación entre la educación superior y el género, la idea generalizada de lo “universitario” como elemento de igualdad entre estudiantes hombres y mujeres, se transforma ante sus ojos cuando lo trasladan al ámbito laboral.

Para las y los estudiantes, la sociedad sigue valorando más el hecho de que una mujer acceda a la educación superior porque, es visto como un reto. Bajo esta idea, consideran que las oportunidades laborales favorecen más a un sexo que a otro a partir de la profesión de adscripción. En este marco es importante destacar que, si bien sostienen que su carrera es para ambos sexos, al trasladarse al ámbito laboral asignan roles diferenciados entre hombres y mujeres. Además, relacionan a otras carreras con atributos masculinos y femeninos, por ejemplo: deportes e ingenierías como profesiones masculinas frente a psicología y pedagogía como profesiones femeninas.

En relación con el sentido instrumental y expresivo de la educación superior, la segunda hipótesis orientada bajo el supuesto de que: Las y los estudiantes universitarios privilegian la dimensión expresiva sobre la dimensión instrumental del trabajo porque la vocación orienta su ocupación, toma sentido una vez que éstos/as identifican a su profesión como una vía para desarrollarse laboralmente pero, también, para realizarse en un sentido individual.

Por una parte, el sentido instrumental está asociado con los beneficios que obtienen con la profesión elegida y en un nivel personal. Es así como, las y los estudiantes identifican que a partir de su carrera acceden a oportunidades laborales ya sea porque el título los legitima, porque tiene un campo de trabajo muy amplio, o bien, porque no tiene un campo disciplinar cerrado y eso la hace ser flexible. En otras palabras, los beneficios de estudiar en la universidad están relacionados con las oportunidades de empleabilidad que se abren, en mayor o menor medida, si la profesión da conocimientos y habilidades para ejercer en distintas áreas laborales. (Hualde, 2005; Ibarrola, 2002; Contreras, 2000)

En el nivel personal, las y los estudiantes hacen referencia al crecimiento individual que están desarrollando a través de los conocimientos adquiridos, así como también, a la posibilidad de ayudar económicamente a su familia, una vez que estén trabajando. Reconocen

que la satisfacción es compartida con su núcleo familiar, en tanto que, son ellos quienes los motivan a continuar y quienes buscan verlos realizados en un plano personal y profesional.

Si bien la autorrealización es un elemento central en el sentido que toma la educación superior para las y los estudiantes, la relación entre autorrealización y proyecto vida se presenta de forma diferenciada entre hombres y mujeres. En los hombres se da una distinción muy clara a partir de la carrera profesional, así los humanistas, los comunicólogos y los médicos se presentan como expresivos porque asocian la realización con el disfrute de la experiencia profesional, mientras que los abogados, ingenieros y negociantes se presentan como instrumentales porque la asocian con el ascenso laboral hacia el interior de su campo profesional.

En cambio, las mujeres ubican el sentido de realización profesional a partir de los conocimientos adquiridos, es decir, para ellas es importante demostrarse a sí mismas que pueden ejercer laboralmente en su profesión y que pueden acceder a otro tipo de experiencias sociales como viajar, conocer personas fuera de su círculo social, entre otras. En otras palabras, las mujeres son expresivas con su educación superior.

Las y los estudiantes proyectan claridad en relación a cómo quieren ejercer laboralmente dentro de su área profesional, sin embargo, esto no implica que tengan la certeza de concretarlo. Están conscientes de que deben esforzarse para acceder al proyecto que orienta sus posibilidades de autorrealización. En ese sentido, afirman que tienen que tener uno, dos o los empleos necesarios para el sustento económico, asimismo, en sus empleos deben mostrar responsabilidad y constancia en el desempeño profesional; y, en lo posible, estar generando proyectos propios.

Estos testimonios dan cuenta de cómo las y los estudiantes que están formándose en LA UABC bajo un sistema educativo “por competencias”, es decir, en una institución educativa que busca una adaptación a las condiciones del mercado laboral global, manifiestan una necesidad de mostrarse “empleables” (Sennett, 2006; Hualde, 2005) ante la demanda del propio mercado. Es decir, están conscientes de que el título universitario es un recurso pero no es una garantía; pues los conocimientos deben demostrarse cotidianamente en su quehacer profesional.

Dentro del marco de los elementos de autorrealización asociados al proyecto de vida, es interesante apuntar que el contexto de frontera entre la ciudad de Tijuana y la ciudad de San

Diego no toma relevancia para las y los estudiantes universitarios como una estrategia de crecimiento y/o desarrollo profesional.

Los usos, valores y percepciones de la frontera en relación con la educación superior se presentan en dos grupos de profesiones. Por una parte, son las y los estudiantes de Ingeniería Industrial, Negocios Internacionales y Medicina, quienes ven en la ciudad vecina de San Diego, CA la posibilidad de ejercer laboralmente, o bien, de cursar estudios de posgrado. Un uso y sentido instrumental de la frontera.

Por otra, es importante resaltar el hecho de que para las y los estudiantes de carreras humanistas (Filosofía, Teatro y Literatura) la frontera es un tema recurrente para la creación y la reflexión dentro de los trabajos desarrollados en ese campo profesional. De manera que, para estas y estos estudiantes, la frontera tiene un uso y un sentido expresivo.

Dentro de esta experiencia escolar, se identifican dos ámbitos que cobran relevancia y que no habían sido considerados en el diseño de investigación: el trabajo y la familia. El primer ámbito porque la mayoría de las y los estudiantes afirman que trabajan o han trabajado en algún momento de su trayectoria educativa por necesidad económica, por necesidad de experimentar independencia del núcleo familiar o por la inquietud de vivir otras experiencias de aprendizaje.

Tal como señala Guzmán (2011; 2004), los estudiantes conceden distintos sentidos al trabajo porque les da experiencia laboral, les permite ampliar sus círculos sociales y los lleva a acceder a bienes de consumo, entre otros aspectos; sin embargo, es importante señalar que, en este caso, como la mayoría refiere que trabaja o ha trabajado por necesidad económica y en empleos que no se relacionan con la carrera que están cursando, esta condición genera un referente de diferencia socioeconómica entre estudiantes que da muestra del presente contexto de inestabilidad institucional.

El segundo ámbito, la familia, se vuelve importante porque las y los estudiantes reconocen y valoran el apoyo económico y emocional que reciben de su núcleo familiar como dos estímulos que los mantienen estudiando: los recursos materiales y la confianza. Si bien, Guzmán (2011) sostiene que el perfil socioeconómico predominante entre estudiantes universitarios está integrado por personas que cuentan con el sostén económico de sus padres, en este caso, las y los estudiantes también expresan estar agradecidos por el respeto que sus padres han tenido en relación con la elección de su carrera porque los hace sentir legitimados.

La escolaridad de los padres es otra condición del núcleo familiar que impacta en la construcción de sentido que las y los estudiantes hacen sobre su educación superior. Quienes tienen padres con licenciatura ven la universidad como un paso más en su desarrollo biográfico, mientras que, quienes tienen padres que no accedieron a la educación superior valoran esta experiencia como una oportunidad y un logro compartido con su núcleo familiar. En otras palabras, no sólo ellos sino también los padres apuestan a la educación como un elemento de movilidad social que mejore sus condiciones socioeconómicas actuales. (Guzmán, 2011)

Los resultados aquí presentados no sólo integran el significado de la educación superior para las y los estudiantes universitarios, objetivo central de esta investigación, sino también orientan a ubicar que este significado socialmente compartido entre los/as estudiantes se construye con base en la experiencia individual y, en ese sentido, se asocia y se sostiene a partir de distintos elementos de carácter estructural, social y cultural, al igual que de sus expectativas a futuro. En otras palabras, el presente trabajo devela las diversas experiencias individuales que dan sentido y valor al significado de estudiar la universidad.

En ese sentido, se cumplió con el objetivo al dar cuenta de una serie de prácticas, creencias y rutinas que se cruzan con la dinámica de vida escolar de estas y estos estudiantes. Por ejemplo: las diferencias asociadas a la profesión, los usos y sentidos del trabajo, los compromisos domésticos con su núcleo familiar, las diferencias de género que asocian con el ámbito laboral profesional, los usos y las valoraciones que hacen de la frontera en relación con su futuro desarrollo profesional, la importancia que conceden a la educación superior para formarse como individuos y, de esa forma, poder involucrarse activamente con las necesidades de la sociedad.

Estos hallazgos marcan líneas de discusión que pueden resultar en planteamientos de investigación orientados a explicar los procesos socioculturales asociados a la condición de ser estudiante universitario. Es decir, en este ejercicio ubicamos que la profesión, la situación que lleva a un/a estudiante a trabajar, el género, la condición migratoria para cruzar a Estados Unidos, las experiencias familiares y personales con la vida pública, entre otros, son diferencias presentes en las y los informantes que, a su vez, abren paso hacia el análisis social y cultural de esas distintas formas de ser estudiante universitario.

En otras palabras, a través de las pistas trazadas por estos hallazgos se pueden continuar trabajos que desde los estudios de juventud, la sociología de las profesiones, la sociología política y las perspectivas culturales de género y de frontera, problematicen, discutan y expliquen las condiciones vividas por esta población estudiantil como una vía para visibilizar las diferencias que hacia el interior de las instituciones educativas suelen obviarse, dando paso a condiciones de desigualdad frente a un mismo proceso.

Es así como, siguiendo la lógica de las políticas educativas nacionales que ven al estudiante como actor central del proceso educativo, se considera de gran importancia generar investigaciones que recuperen la percepción y el sentido de las y los estudiantes en relación con su propia formación educativa asociada a distintas dimensiones de su vida social pues, el diálogo entre la visión institucional y la visión de los individuos puede contribuir a la planeación de modelos educativos que impacten y beneficien en ambos niveles de la sociedad.

El proyecto de vida también es una vía analítico-conceptual que abre paso a una serie de sentidos, valores y expectativas asociadas a una vivencia y, por lo tanto, aporta una visión distinta en relación con la población estudiantil. Ya lo comentaba Guzmán (2011), necesitamos realizar trabajos que den cuenta de sus proyectos y aspiraciones, pues si bien las condiciones presentes marcan la pauta para proyectar caminos hacia posibles futuros, también las expectativas alimentadas de la relación-tensión entre la imaginación y la contingencia motivan la planeación de acciones que orienten la vía para alcanzarlas.

Por último, la agenda de investigación que se abre a partir de estos hallazgos invita a realizar proyectos para comparar, discutir y confirmar datos. En ese sentido, por una parte, se propone trabajar con un grupo de estudiantes universitarios con las mismas características de las y los informantes pero de otras universidades públicas y privadas.

Por otra parte, se propone realizar un trabajo sobre el significado de la educación en estudiantes de posgrado, o bien, en estudiantes “rechazados”, o en jóvenes *NiNis*. El desarrollo de estos trabajos, sin lugar a dudas, aportará otras miradas para problematizar los sentidos que circulan en relación a la educación en el presente contexto lo que, en la discusión y la comparación de resultados permitirá la develación del significado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arceo y Campos (2011) “¿Quiénes son los NiNis en México?” Publicaciones CIDE, número 524 en <<http://www.cide.edu/publicaciones/status/dts/DTE%20524.pdf>>, consultado el 7 de Agosto de 2012.
- Arciga, Blanca (2007) “La enseñanza superior como una práctica sociocultural” en Revista de la Educación Superior, enero-marzo, año/vol. XXXVI (1), número 141, (p.67-91), Distrito Federal: ANUIES.
- Avilés, Karina (2012) “Los 16mil jóvenes que no fueron aceptados ya no estudiarán: Tuirán”, *La Jornada*, Sección Sociedad y Justicia, México, D.F., 25 de julio de 2012 en<<http://www.jornada.unam.mx/2012/07/25/sociedad/038n1soc>> , consultado el 25 de julio de 2012.
- Bauman, Zygmunt (2007) *Tiempos Líquidos: vivir en una época de incertidumbre*, 1ra. Ed. México: Tusquets Editores.
- Bauman, Zygmunt (2010) *La globalización: sus consecuencias humanas*, 2da. Ed. 5ta.Reimp. México: FCE.
- Berger, P. y T. Luckmann (1995) *Modernity, pluralism and the crisis of meaning*, FuldaerVerlagsanstalt: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Berger, P. y T. Luckmann (2003) *La construcción social de la realidad*. 1era. Ed. 20ma. Reimp. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Bourdieu, Pierre (2002) “Títulos y cuarteles de nobleza cultural” en *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, 9-60p., 1er. Ed., México: Taurus.
- Contreras, Óscar (2000) *Empresas globales, actores locales: producción flexible y aprendizaje industrial en las maquiladoras*. México: COLMEX.
- Cordero, Graciela (2006) (coord.) *Ensayos sobre el presente y el pasado educativo en Baja California*, Mexicali: UABC-Porrúa.
- Coubès y González (2011) “Experiencias de vida de los jóvenes en Tijuana: Las interrelaciones entre escuela y trabajo” en Ojeda y Zavala (Coord.) *Jóvenes Fronterizos/BorderYouth. Expectativas de vida familiar, educación y trabajo hacia la adultez*, (p.57-78), México: COLEF.
- Cuamea y Álvarez (2006) *Plan de desarrollo institucional*, Mexicali: UABC.

- De Ibarrola, María (2002) “Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo” en Ibarrola (coord.) *Desarrollo local y formación*, (15-37p.), Montevideo: CINTEFOR-OIT.
- De Garay y Casillas (2002) “Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica”, en: Nateras, A. (coord.) *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. (245-262), México: UAM-Miguel Angel Porrúa.
- ENCUESTA NACIONAL DE LA JUVENTUD 2010 (ENJ) Resultados generales, 2011, en [http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta\\_Nacional\\_de\\_Juventud\\_2010\\_-\\_Resultados\\_Generales\\_18nov11.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf), consultado el 15 de abril de 2012.
- Gallart, María Antonia (1995) “La articulación entre la educación y el trabajo en el fin de siglo” en Gallart (coord.) *La formación para el trabajo en el final de siglo: Entre la reconversión productiva y la exclusión social*, (5-28p.) Buenos Aires: CIID-CENEP y OREALC-UNESCO.
- Giddens, Anthony (1998) *Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*, 2da. Ed., Barcelona: Península.
- Guerra, María Irene (2007) “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes” en Guzmán, C. y C. Saucedo (coord.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (71-98p.) México: UNAM-Pomares.
- Guerrero, María Elsa (2007) “¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato” en Guzmán, C. y C. Saucedo (coord.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (99-124p.) México: UNAM-Pomares.
- Guichard, Jean (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes
- Guzmán, Carlota (1994) *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado laboral*. Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Guzmán, Carlota (2004) *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Guzmán, Carlota (2011) “Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI” en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial, (p.91-101), México: IISUE-UNAM.
- Guzmán, C. y C. Saucedo (coord.) (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM-Pomares Ed.

- Hualde, Alfredo (2003) “Sociología de las profesiones: Asignatura pendiente en América Latina” en De la Garza (Coord.) *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, (p.664-679), México: COLMEX-FLCS-UNAM-FCE.
- Hualde, Alfredo (2005) “La educación y la economía del conocimiento: una articulación problemática” en *Revista de la Educación Superior*, octubre-diciembre, año/vol. XXXIV (4), número 136, (p.107-127), México: ANUIES.
- Hualde, Alfredo (2005) *Trabajo técnico, aprendizaje y trayectorias profesionales*. Tijuana: COLEF.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), 2010, Censo de población y vivienda 2010 en <<http://www.inegi.org.mx>>, consultado el 20 de abril de 2012.
- Jacinto, Claudia (2002) “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas” en Ibarrola (coord.) *Desarrollo local y formación*, (p.67-102), CINTEFOR-OIT: Montevideo.
- Jodelet, Denise (1993) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici, Serge (coord.) *Psicología Social*, 469-494p., Barcelona: Paidós.
- Moctezuma, Patricia (2005) “Diversificación institucional y educación superior en Baja California en 2000” en *Región y Sociedad*, mayo-agosto, año/vol. XVII, número 033, (p.133-164), Sonora: COLSON.
- Monsiváis, Alejandro (2002) “Ciudadanía y juventud: Elementos para una articulación conceptual” en *Perfiles Latinoamericanos*, junio, número 020, (p.157-176), Distrito Federal: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Muñoz, Patricia (2011) “Explosivo aumento de desempleo juvenil; los mejor instruidos entre los más perjudicados”, *La Jornada*, Sección Política, México, D.F., 25 de julio de 2011 en <<http://www.jornada.unam.mx/2011/07/25/politica/002n1pol?partner=rss>>, consultado el 25 de julio de 2011.
- Ochoa, Hilario (2012) “Quedarán fuera 10 mil 400 aspirantes de la UABC”, *El Mexicano*, Sección Estatal, Tijuana, B.C., 8 de agosto de 2012 en <<http://www.el-mexicano.com.mx/informacion/noticias/1/3/estatal/2012/08/08/601488/quedaran-fuera-10-mil-400-aspirantes-de-la-uabc.aspx>>, consultado el 8 de agosto de 2012.
- Trabajo. *La Revista de la OIT*, número 73, diciembre 2011 en <<http://www.ilo.org/global/publications/magazines-and-journals/world-of-work->



[magazine/issues/WCMS\\_173653/lang--es/index.htm](http://magazine/issues/WCMS_173653/lang--es/index.htm)>, consultado el 7 de enero de 2012.

Ojeda y Zavala (2011) *Jóvenes fronterizos/Borderyouth. Expectativas de vida familiar, educación y trabajo hacia la adultez*, México: COLEF.

Padua, Jorge (1994) “La crisis de la educación superior y la reforma de las universidades” en Rodríguez y Casanova (Coord.) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, (p.111-169), México: Porrúa.

Perren, Joaquín (2007) “Los profesionales en la mira. Un ensayo sobre las relaciones entre élites de expertos y ciencias sociales” en *Contribuciones a la Economía*, en <<http://www.eumed.net/ce/2007b/jp.htm>>, consultado el 8 de julio de 2012.

Portal de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en <[www.anuies.mx](http://www.anuies.mx)>, consultado el 28 de Octubre de 2011.

Portal Bureau of Transportation Statistics (BTS), en <[http://www.bts.gov/programs/international/transborder/TBDR\\_BC/TBDR\\_BCQ.html](http://www.bts.gov/programs/international/transborder/TBDR_BC/TBDR_BCQ.html)>, consultado el 30 de julio de 2012.

Portal de Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en <[http://csege.uabc.mx/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=74&task=viewcategory&catid=9](http://csege.uabc.mx/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=74&task=viewcategory&catid=9)>, consultado el 5 de Marzo de 2012.

Portal de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en <[www.uabc.mx](http://www.uabc.mx)>, consultado el 25 de Octubre de 2011.

Quintero y De la O (2003) “VI. Historia y cultura de los trabajadores en la frontera México-Estados Unidos” en José Manuel Valenzuela (coord.) *Por las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos* (p.201-245) México: CONACULTA-FCE.

Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Gedisa.

Schütz, A. y T. Luckmann (2003) *Las estructuras del mundo de la vida*. 1era. Ed. 1era. Reimp. Buenos Aires: Amorrortu.

Scott, Joan (1996) “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en *El género: una construcción cultural de la diferencia sexual*, Marta Lamas (Comp.), México, PUEG/Porrúa Ed., pp. 265-302.

Sennet, Richard (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.

Susín, Raúl (2008) “Apuntes para pensar el significado de la universidad” en *REDUR*, diciembre, número 6, (p.17-31)

Valenzuela, José Manuel (2003) (coord.) *Por las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos*. México: CONACULTA-FCE.

Valenzuela, José Manuel (2009) *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes de la modernidad*. México: COLEF-JP.

## **Entrevistas**

Adrián Valverde [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Alberto Íñiguez [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Alfredo Ángeles [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Arturo Cabrera [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Carlos Moreno [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Danuario Rodríguez [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Elena Plascencia [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Estívaliz Delgado [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Irma Del Monte [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Israel Reyes [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Jade Espinoza [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], *Significados de la educación superior y proyecto de vida*, Tijuana.

Karen Pérez [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Kenia Carrera [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Marcia Ramos [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Marla Castillo [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Martín Aguirre [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Miguel Rodríguez [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Miranda García [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Paola Valenzuela [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Raúl Bermúdez [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

René Trejo [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

Silvia Morales [entrevista] 2012, por Daniela Rentería [trabajo de campo], Significados de la educación superior y proyecto de vida, Tijuana.

## ANEXOS

### Anexo 1: Cuestionario Entrevista.

| <b>Datos generales del/la informante</b>                   |  |
|--|--|
| Biográficos  | <p>¿Cuál es tu nombre? ¿Tu edad? ¿Tu lugar de nacimiento?</p> <p>¿Cuentas con visa para cruzar a Estados Unidos? ¿Por qué?</p> <p>*Si cruza: por cuál garita, periodicidad, motivos.</p> <p>¿Cómo se sentiría si ya no puede cruzar?</p> <p>**No cruza: ¿Qué piensas de la frontera? ¿Qué piensas de la gente que cruza?</p> <p>¿Con quién vives? ¿Cómo se organizan las tareas del hogar en tu casa? ¿Por qué?</p> <p>¿Hasta qué grado escolar estudiaron tus papás? ¿A qué se dedican?</p> |
| De rutina  | <p>¿Qué carrera estás estudiando? ¿En qué semestre estás? ¿En qué horario tomas tus clases?</p> <p>Cuéntame, ¿Qué haces en la universidad?...</p> <p>¿Sólo estudias o también trabajas?</p> <p>*Si trabaja: ¿Por qué trabajas? ¿En qué trabajas?</p> <p>¿Qué te aporta el trabajo? ¿Consideras que tiene relación con lo que estudias?</p>   |
| <b>Ingreso a la universidad</b>                            |  |
| Decisión de estudiar la universidad                        | <p>¿Cómo decidiste entrar a la universidad?</p> <p>¿Crees que alguna persona o alguna situación que viviste motivaron tu decisión? *¿Cómo?</p>   |
| Decisión de estudiar en UABC                               | <p>¿Por qué decidiste estudiar en la UABC?</p> <p>¿Cómo viviste el proceso de ingreso a la UABC?</p> <p>¿Te gusta ser estudiante de la UABC? ¿Por qué?</p>   |
| <b>Aspectos instrumentales de la carrera universitaria</b> |  |
| Oportunidades  | <p>¿Qué crees que te proporciona estudiar una carrera universitaria? ¿Por qué?</p>   |
| Beneficios   | <p>¿Qué beneficios tiene ser un/a médico/a?</p>  |
| Oportunidades y beneficios en relación con el sexo         | <p>¿Qué beneficios crees que tú tendrás cuando seas un/a médico/a?</p> <p>¿Crees que los beneficios o las oportunidades que tienen los médicos son diferentes para hombres y para mujeres? ¿Por qué?</p>   |
| <b>Aspectos expresivos de la carrera universitaria</b>     |  |
| Satisfacción   | <p>¿Estás satisfecho/a con la elección de tu carrera?</p> <p>¿Por qué?</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>Vocación y ocupación</p> <p>Vocación y expectativas</p>   | <p>¿Qué tipo de satisfacciones consideras que tendrás al ser un/a médico/a?</p> <p>Una vez que termines tu carrera, ¿Quieres dedicarte a ser médico/a? ¿Por qué?</p> <p>*¿En qué trabaja un/a médico/a?</p> <p>*¿Cómo quieres ejercer tu profesión de médico/a?</p> <p>*Desde tu visión, ¿Cómo crees que será tu vida cuando ya estés trabajando como médico/a?</p> <p>*¿Cómo te sentirías si no logras dedicarte a lo que quieres?</p>  |
| <p><b>Aspectos vinculados con el estatus que proporciona la carrera</b></p>  |  |
| <p>Valor de la carrera universitaria</p> <p>Reconocimiento social del universitario</p> <p>Importancia del estatus que da la propia carrera</p> <p>Utilidad y sentido del estatus</p> <p>Indicadores del estatus hacia el interior del campo profesional</p> | <p>¿Qué significa para ti haber llegado a la universidad?</p> <p>¿Qué piensa tu familia de que estés estudiando en la universidad?</p> <p>¿Qué piensan tus amigos de que estés estudiando en la universidad?</p> <p>¿Consideras que estar en la universidad te da un estatus social? ¿Cuál? ¿Ante quiénes?</p> <p>En tu experiencia, ¿Hay carreras que dan más estatus social que otras? ¿Cuáles? ¿Por qué crees que es así?</p> <p>¿Para qué sirve el estatus social? ¿Puedes darme un ejemplo?</p> <p>¿Qué piensas del estatus social que te da el ser universitario/a?</p> <p>¿Es diferente ese estatus entre estudiantes hombres y mujeres, por qué?</p> <p>En tu experiencia, ¿Qué estatus social tiene un/a médico/a en la sociedad? ¿Qué estatus social tiene un/a médico/a en la UABC?</p> <p>¿Qué tiene que hacer o alcanzar un/a médico/a para que sea reconocido/a como profesionalmente? ¿Por qué?</p> |
| <p><b>Recursos que proporciona una carrera universitaria</b></p>   |  |
| <p>Habilidades o capacidades que proporciona la carrera</p> <p>Relación de las habilidades o capacidades y el género</p>   | <p>En tu opinión, ¿qué estás aprendiendo en la universidad?</p> <p>¿Te gusta lo que estás aprendiendo? ¿Por qué?</p> <p>¿Consideras que lo que estás aprendiendo te va a servir para desarrollarte en lo que quieres? ¿Por qué?</p> <p>¿Crees que haya profesiones que sean masculinas y otras que sean femeninas? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p> <p>¿Podrías darme un ejemplo?</p> <p>¿Consideras que medicina es una carrera</p>   |

|  |  |
|--|--|
| Especialización de la formación universitaria                      | femenina o masculina? ¿Por qué?<br>¿Es indispensable hacer una carrera universitaria para ser médico/a?<br>¿Crees que obtener la licenciatura es suficiente para dedicarte a ser médico/a? ¿Por qué?   |
| <b>Género y Frontera</b>   |  |
| Relación entre desarrollo profesional y la condición de género     | En tu opinión, ¿el desarrollo profesional de un/a médico/a es diferente entre hombres y mujeres?<br>¿Por qué?  |
| Relación entre el desarrollo profesional y el contexto de frontera | En tu experiencia, ¿el desarrollo profesional de un/a médico/a en Tijuana se ve impactado porque la ciudad está en frontera con San Diego?<br>¿Por qué? ¿Podrías darme un ejemplo?   |
| <b>Experiencia escolar</b>   |  |
| Valor del aprendizaje  | A lo largo de tu vida como estudiante, ¿Cómo te ha ido? ¿Qué es lo que más recuerdas? ¿Qué te ha dejado la escuela?  |
| Diferencias de aprendizaje a nivel profesional                     | ¿En qué ha sido diferente la universidad en relación con los otros niveles educativos que has cursado?<br>Háblame del tipo de trabajos y tareas que realizas en la universidad: individual y de equipo; ¿cómo las organizas, cómo las haces? |
| <b>Proyecto de vida</b>  |  |
| Autorrealización   | ¿Qué es para ti sentirte realizado/a?<br>¿Con qué te sientes realizado/a? ¿Por qué?<br>¿Te sientes así como estudiante universitario?  |
| Proyección del estudiante hacia el profesional                     | ¿Qué crees que tienes que vivir como médico/a para sentirte realizado/a?<br>¿Cómo te ves dentro de diez años? ¿Por qué?<br>¿Qué crees que tienes que hacer para ser lo que ves posible dentro de diez años?                                  |
| <b>Percepción y participación política</b>                         |  |
| Legitimidad  | ¿Crees que el país tiene una forma de gobierno válida y legítima? ¿Por qué?  |
| Figuras de poder   | ¿Qué opinión te merecen: los partidos políticos, el Congreso de la Unión, el presidente de la República, el poder Judicial?  |
| Confianza  | ¿Confías en ellos? ¿Por qué?   |
| Participación  | ¿Crees que podrías incidir en asuntos públicos si te lo propusieras? ¿Cómo? ¿Por qué?<br>Aparte del voto, ¿Qué otra forma de participación ciudadana ejerces?  |

Anexo 2: Cuadro de Informantes.

| No. Caso | Carrera                     | Edad | Sexo | Ciudad de nacimiento | Visa              | Ciudad de nacimiento padres  | Escolaridad de los Padres                      | Ocupación padres                       |
|----------|-----------------------------|------|------|----------------------|-------------------|------------------------------|--|--|
| 1        | LITERATURA<br>(Marcia)      | 22   | M    | TIJUANA              | SI                |                              | LIC. MEDICINA<br>SECUNDARIA                    | -<br>Manualidades                      |
| 2        | COMUNICACIÓN<br>(Irma)      | 20   | M    | TIJUANA              | PASAPORTE         | GUADALAJARA<br>TIJUANA       | SECUNDARIA (AMBOS)                             | Transporte Com.<br>Transporte Esc.     |
| 3        | TEATRO<br>(Raúl)            | 19   | H    | XALAPA               | NO                | SALTILLO<br>XALAPA           | SECUNDARIA (AMBOS)                             | -<br>Restaurante Bar                   |
| 4        | COMUNICACIÓN<br>(René)      | 21   | H    | TIJUANA              | SI                | DISTRITO FEDERAL<br>TIJUANA  | PREPARATORIA<br>TÉCNICA: SECRETARIA            | Desempleado<br>Consulado E.U.          |
| 5        | COMUNICACIÓN<br>(Miranda)   | 21   | M    | TIJUANA              | SI                | ZACATECAS<br>DURANGO         | SECUNDARIA<br>TÉCNICA: TRABAJO SOCIAL          | Agente de ventas<br>T.S. en Educ. Esp. |
| 6        | FILOSOFÍA<br>(Elena)        | 20   | M    | TIJUANA              | NO                | TEQUILA, JAL<br>OBREGÓN, SON | PRIMARIA (S/CERTIFICADO)<br>PREPARATORIA       | Marmolero<br>Ama de Casa/Cose          |
| 7        | COMUNICACIÓN<br>(Israel)    | 20   | H    | TIJUANA              | NO                | OAXACA<br>DURANGO            | PRIMARIA (AMBOS)                               | Bodega Farmacia<br>Ama de casa         |
| 8        | MEDICINA<br>(Adrián)        | 20   | H    | TIJUANA              | SI                | SINALOA<br>TIJUANA           | PREPARATORIA (AMBOS)                           | Gerente en taller<br>Vende seguros     |
| 9        | MEDICINA<br>(Estívaliz)     | 21   | M    | TIJUANA              | SI                | SINALOA                      | PREPARATORIA<br>SECUNDARIA                     | Empleado CFE<br>Ama de Casa            |
| 10       | TEATRO<br>(Marla)           | 23   | M    | TIJUANA              | NO<br>(Vencida)** | GUADALAJARA<br>SONORA        | SECUNDARIA<br>TÉCNICA: CONTABILIDAD            | Desempleado<br>Limpia casas E.U.       |
| 11       | MEDICINA<br>(Kenia)         | 20   | M    | ENSENADA             | SI                | TABASCO<br>ENSENADA          | PREPARATORIA<br>LIC. CONTABILIDAD (S/TÍTULO)   | Remodelación<br>Netwok marketing       |
| 12       | ING. INDUSTRIAL<br>(Carlos) | 20   | H    | OBREGÓN, SON         | NO<br>(Vencida)   | OBREGÓN, SON                 | SECUNDARIA<br>PREPARATORIA                     | Gerente de Prod.<br>Ama de Casa        |
| 13       | ING. INDUSTRIAL<br>(Paola)  | 19   | M    | GUAMUCHIL, SIN       | NO                | GUAMUCHIL, SIN               | PREPARATORIA (AMBOS)<br>-Mamá estudia Derecho. | Carrocería<br>Secretaria               |
| 14       | FILOSOFÍA<br>(Danuario)     | 33   | H    | TIJUANA              | SI                | TIJUANA                      | SECUNDARIA<br>NORMAL PARA MAESTROS             | -<br>Profesora jubilada                |
| 15       | TEATRO                      | 21   | H    | TIJUANA              | SI                | DURANGO                      | LIC. DERECHO (AMBOS)                           | Abogado litigante                      |

|    |                            |    |   |                |                 |                                  |   |                                |
|----|----------------------------|----|---|----------------|-----------------|----------------------------------|---|--------------------------------|
|    | (Miguel)                   |    |   |                |                 | TIJUANA                          |   | Vendedora                      |
| 16 | DERECHO<br>(Martín)        | 25 | H | MEXICALI       | NO<br>(Vencida) | MEXICALI                         | LIC. PEDAGOGÍA (AMBOS)                          | Profesores                     |
| 17 | MEDICINA<br>(Alberto)      | 22 | H | TIJUANA        | SI              | TIJUANA                          | LIC. ECONOMÍA<br>TÉCNICA: SECRETARIA            | Administrador<br>Aux. Contable |
| 18 | FILOSOFÍA<br>(Arturo)      | 21 | H | MAGDALENA, JAL | SI              | GUADALAJARA, JAL<br>TEQUILA, JAL | TÉCNICO: COMPUTACIÓN<br>SECUNDARIA              | Técnico<br>Vende bisutería     |
| 19 | DERECHO<br>(Jade)          | 22 | M | MAZATLÁN, SIN  | NO              | MÉXICO, DF<br>SINALOA            | PREPARATORIA INCONCLUSA<br>SECUNDARIA           | Contratista<br>Ganadera        |
| 20 | NEGOCIOS INT.<br>(Alfredo) | 20 | H | MÉXICO, DF     | SI              | MÉXICO, DF                       | ING. INDUSTRIAL<br>PREPARATORIA                 | Gerente<br>Ama de Casa         |
| 21 | FILOSOFÍA<br>(Karen)       | 20 | M | TIJUANA        | SI              | VERACRUZ<br>COAHUILA             | LIC. INCONCLUSA (AMBOS)                         | Mantenimiento<br>Prefecta      |
| 22 | NEGOCIOS INT.<br>(Silvia)  | 21 | M | SAN DIEGO, CA  | PASAPORTE       | TEXAS<br>TIJUANA                 | DR. CIENCIAS ADMINISTRATIVAS<br>LIC. CONTADURÍA | Despacho de<br>consultoría     |

\*(Vencida) hace referencia a que tienen la visa vencida por el momento pero piensan renovarla.

\*\*Esta estudiante NO quiere renovar la visa.



Anexo 3: Matices analítico-conceptuales.

| CONCEPTO                             | DIMENSIONES                       | OBSERVABLES/CÓDIGOS  |
|--------------------------------------|-----------------------------------|--|
| Significado de la Educación Superior | Experiencia escolar universitaria | Prácticas y rutinas en la universidad<br>Prácticas y rutinas fuera de la universidad<br>Sentido y valor del aprendizaje universitario  |
|                                      | Instrumental                      | Beneficios que proporciona la carrera<br>Beneficios que busca en la carrera<br>Ocupación profesional<br>Especialización de la profesión (percepción y convicción)  |
|                                      | Expresiva                         | Satisfacción en la elección de la carrera<br>Experiencia asociada a la elección<br>Satisfacciones asociadas a la profesión<br>Reacción ante la falta de oportunidades laborales<br>Sentido del aprendizaje universitario<br>Gusto por el aprendizaje universitario               |
|                                      | Estatus Social                    | Sentido del estatus social<br>Estatus social del universitario<br>Valoración del estatus social universitario<br>Visión del estatus social universitario asociado al género (individual y social)<br>Reconocimiento social de la carrera<br>Estatus social ligado a la profesión |

|  |                |  |
|--|----------------|--|
|  | Recurso Social | Recursos que proporciona la carrera<br>Expectativas en la forma de vida asociada a la profesión                        |
|  | Género         | Valor del aprendizaje universitario Oportunidades, satisfacciones, estatus social asociadas a la diferencia de género. |
|  | Frontera       | Cruza/No cruza, percepciones y valores asociados con la frontera y la profesión.                                       |
|  | Vida pública   | Legitimidad, figuras de poder, confianza y participación social asociada con la profesión.                             |

| CONCEPTO         | DIMENSIONES                | OBSERVABLES/CÓDIGOS   |
|------------------|----------------------------|---|
| Proyecto de vida | Expectativas profesionales | Visión de sí mismo/a en 10 años.<br>Actividades asociadas a consolidar esa visión de sí mismo/a.  |
|                  | Expectativas personales    | Visión de sí mismo/a en 10 años.<br>Actividades asociadas a consolidar esa visión de sí mismo/a.  |
|                  | Autorrealización           | Sentido de realización.<br>Actividades y/o experiencias personales asociadas al sentido de realización.<br>Sentido de realización profesional.<br>Actividades y/o experiencias asociadas al sentido de realización profesional. |

