

Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México *

Nicolás Malinowski **

Profesor de Ciencias Sociales de la Multiversidad “Mundo Real” Edgar Morin, Sonora, México.
Coordinador de la carrera de Emprendimiento Organizacional.

• **Resumen:** *La entrada de un joven o de una joven estudiante al mundo universitario implica una serie de rupturas, tanto a nivel psicopedagógico como emocional e institucional, que hacen a menudo de este paso una forma de proceso iniciático, al final del cual el estudiante o la estudiante se ha edificado un conjunto de referentes en el seno de su nuevo mundo.*

Afiliarse consiste, en este sentido, en apropiarse las características multidimensionales, tanto administrativas como cognitivas, del establecimiento universitario de inscripción, para propiciar -aunque de manera mayoritariamente inconsciente- el paso de una concepción programática hacia una concepción estratégica de la relación con los estudios.

La hipótesis que propongo, humildemente pero con resolución, consiste en subrayar que una afiliación exitosa del estudiante o la estudiante a su contexto de enseñanza superior, además de favorecer su propio éxito formal en las pruebas semestrales, incide también en la existencia simbólica y en la visibilidad de la institución académica. Más allá de la pregunta de la inserción

* Este artículo es una síntesis de la investigación llevada a cabo entre el 6 de Marzo y el 27 de Septiembre de 2007, dentro del programa “Pedagogía Alternativa para Transformar el Sistema Educativo”, financiado por la Multiversidad “Mundo Real” Edgar Morin, Sonora, México. Código: N° 38, Sección I y Tomo CLXXVII.

** Sociólogo. Master en Ciencias Económicas y Sociales (Université de Toulouse I). Master en Sistemica Compleja (Université de Toulouse I). Doctorante en Sociología (Université de Toulouse I). Correo electrónico: nmalinowski@multiversidadreal.org

cognitiva o intelectual de los estudiantes y las estudiantes a su nuevo medio, parece posible analizar la formación de un bucle recursivo entre el estudiante y el territorio universitario, definiendo una relación hologramática que pasa tanto por la interiorización de las características percibidas del establecimiento de inscripción, como por la finalización simbólica de estas últimas en el marco de un proyecto coherente de estudio.

Palabras clave: Afiliación, Actividades para-universitarias, Hologramía, Estrategias de estudio, Proyecto de estudio.

Diferenciação dos Tempos dos Estudantes e o Impacto Sobre o Processo de Afiliação no México

• **Resumo:** *A entrada de um jovem ou de uma jovem estudante no mundo universitário implica uma série de rupturas, tanto ao nível psicológico como emocional e institucional, o que faz frequentemente que este passo seja uma forma de processo iniciático ao final do qual o estudante ou a estudante tem construído um conjunto de referentes no interior do seu mundo novo.*

Afiliar-se consiste, neste sentido, em apropriar as características multidimensionais, tanto administrativas como cognitivas, do estabelecimento universitário de inscrição, para promover – se bem que de maneira principalmente inconsciente – o passo de uma concepção programática até uma concepção estratégica da relação com os estudos.

A hipótese que eu proponho, humildemente, consiste em sublinhar que uma afiliação auspiciosa do ou da estudante no seu contexto de educação superior, além de favorecer seu próprio êxito formal nas provas semestrais, incide também na existência simbólica e na visibilidade da instituição acadêmica. Fora da pergunta sobre a inserção cognitiva ou intelectual dos e das estudantes ao seu novo meio, parece possível analisar a formação de um laço recursivo entre o estudante e o território universitário, definindo uma relação hologramática que experimenta tanto as características percebidas do estabelecimento de inscrição, como a finalização simbólica destas características na perspectiva de um projeto coherente de estudo.

Palavras chave: Afiliação, atividades para-universitárias, hologramía, estratégias de estudo, projeto de estudo.

Differentiation of students' times and its impact on the affiliation process in México

• **Abstract:** *The entry of a young student to college implies a series of*

crisis at the educational, psychological, emotional and institutional levels that turn this entry into a kind of initiation process, at the end of which the young student has constructed for himself or herself a set of referents in his or her new world.

To affiliate, in this sense, is to assume as one's own the multidimensional characteristics, both administrative and cognitive, of one's college, in order to propitiate -albeit mostly unconsciously- the change from a programmatic conception to a strategic one in one's relationship to study.

The paper proposes the hypothesis that the student's successful affiliation to the college context, besides favoring his or her formal success in the term's tests, also has an effect on the symbolic existence and on the visibility of the college. Beyond the question for the cognitive or intellectual insertion of the students to their new context, it seems possible to analyze the formation of a recursive loop between the student and the college territory, defining a hologrammatic relation that passes through the interiorization of the perceived characteristics of the institution of affiliation and its symbolic completion in the framework of a coherent study project.

Keywords: Affiliation, extra curricular activities, hologrammatics, study strategies, study project.

I. Introducción. -II. El proceso de afiliación como llave de inteligibilidad de la experiencia estudiantil. -III. Afiliación estudiantil y estrategia de estudios. -IV. Proceso de afiliación y actividades extra-universitarias: Un bucle hologramático entre el estudiante o la estudiante y su contexto universitario. -V. Conclusión. -Bibliografía.

Primera versión recibida noviembre 22 de 2007; versión final aceptada agosto 14 de 2008 (Eds.)

*«La mayoría de los estudiantes
entran en el porvenir
como se entra, los ojos cerrados,
en la noche.»
Dubet (2003)*

I. Introducción

El profesor en ciencias de la educación en la Universidad de Paris-VIII Saint-Denis (Francia), Alain Coulon, tiene la costumbre de decirles

a sus nuevos estudiantes y a sus nuevas estudiantes: «vuélvanse estudiantes profesionales», es decir «consideren su nuevo estatuto de estudiante como si fuera una nueva profesión que van a ejercer».

Hablar sin embargo de «oficio de estudiante» no parece ser evidente porque, precisamente, la vida estudiantil se caracteriza por su dimensión de fase pasajera, debiendo llevar a la adquisición de un estatuto profesional ulterior. La expresión, sin embargo, parece pertinente en la medida en que contribuye a subrayar la ruptura vivida por el joven o la joven estudiante al momento de su entrada en la enseñanza superior; ayuda a poner en el ejercicio el esfuerzo necesario por parte del adolescente o de la adolescente para «afiliarse» a este nuevo contexto, y adquirir así un estatuto de estudiante que no va de la mano con la inscripción en la universidad.

«En la vida corriente, podemos decir de un fontanero, de un chofer de autobús, que “tiene oficio”. Un estudiante, después de un cierto tiempo, “tiene oficio” (tiene experiencia). Sabe movilizar en el buen momento conocimientos, destrezas, etc. No es espontáneo, natural. Esto debe ser objeto de un aprendizaje institucional e intelectual. Es lo que llamé los procesos de afiliación.» (Coulon, 1998)

A partir de estas precisiones conceptuales, mi propuesta consiste en sugerir que el territorio universitario, como institución que ejerce un control débil sobre sus miembros, implica acciones estudiantiles cotidianas marcadas por la incertidumbre, por el bricolaje más que por la adecuación optimizadora de los medios y fines. Los proyectos individuales de estudios, como manifestación de la capacidad del estudiante o de la estudiante de percibirse en el tiempo, contribuyen al valor y a la coherencia de dichas acciones cotidianas, a la condición de definirse sobre una percepción adecuada de las características multidimensionales del lugar de inscripción.

Las modalidades de esta adecuación se asemejan, en mi perspectiva, al proceso que describe Coulon como afiliación, siendo necesario, sin embargo, ampliarlo modestamente teniendo en cuenta sus dimensiones simbólicas, sin considerar la experiencia estudiantil únicamente como la expresión lineal de una racionalidad conciente, sino también como el producto recursivo de dudas, temores, equivocaciones y pasiones.

Después de subrayar el impacto de una afiliación exitosa sobre los resultados de los exámenes universitarios, trataré de explicitar esta relación mediante la distinción entre concepción programática y estratégica de los estudios. Mostraré así que las actividades extra-escolares en particular, como tiempos de la vida estudiantil, no son

(sólo) fracciones robadas de los tiempos de estudio, sino también herramientas poderosas para la definición, por parte del estudiante o de la estudiante, de un proyecto de estudio coherente, al mismo tiempo que resortes esenciales de la visibilidad social de la institución universitaria.

II. El Proceso de afiliación como llave de inteligibilidad de la experiencia estudiantil

Reivindicando una perspectiva etnológica, Alain Coulon estudia la entrada a la universidad como un rito de paso que se vive como un ciclo de tres etapas: el **tiempo de la extrañeza** (fase de separación con relación al estatuto y las costumbres anteriores), el **tiempo del aprendizaje** (se trata del tiempo de la adaptación que implica el descubrimiento de una ambigüedad entre antiguas y nuevas reglas) y, finalmente, la **fase de la afiliación** (fase del control, de la conversión, y momento de la agregación) que le permite al estudiante o a la estudiante interpretar (incluso transgredir) las reglas (Coulon, 1997). La afiliación, como proceso complejo que le posibilita al estudiante o a la estudiante edificarse un conjunto de referentes en el seno del mundo universitario, constituye en esta dirección una postura fundamental del éxito universitario, la cual supone no sólo asiduidad y trabajo personal, sino además un esfuerzo de socialización y de adhesión a una identidad colectiva estudiantil, favoreciendo la adaptación a los códigos -a menudo implícitos- de la enseñanza superior.

Es así como Romainville (2000), elaboró una vasta síntesis de las reflexiones llevadas a cabo en Europa sobre la pregunta del fracaso en la universidad de masa, y distingue la falta de -o la débil- afiliación al oficio de estudiante, como uno de los tres factores esenciales del fracaso universitario.

Tres grandes grupos de factores del fracaso han sido identificados: Las características de entrada del estudiante o de la estudiante (edad, pasado escolar, origen sociocultural, proyecto personal), la gestión hecha por el estudiante o la estudiante de su nuevo oficio (afiliación, concepción del aprendizaje) y las características de la enseñanza (prácticas pedagógicas, concepción del maestro o maestra, evaluación).

La cuestión de la afiliación estudiantil al contexto universitario de inscripción, aparece en este sentido como un elemento cardinal de las

investigaciones llevadas a cabo actualmente sobre el tema de la reforma universitaria. Como lo recuerda en efecto el sociólogo Felouzis (2003), alrededor de un tercio de los estudiantes y de las estudiantes inscritos en el primer curso académico -independientemente de la carrera, la universidad o el país- sale de la universidad sin ningún título. Más allá del costo humano y financiero que representa tal situación en un contexto de masificación de la enseñanza superior (Romainville, 2000)¹, ello se revela preocupante también desde un punto de vista ético. La conferencia mundial sobre la enseñanza superior para el siglo XXI, que se celebró en París, en la sede de la Unesco, del 5 al 9 de octubre de 1998, hizo hincapié en el papel de las instituciones de enseñanza superior como garantes «*de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad*», presentando la educación como un bien público necesario para la promoción, a nivel mundial, de una «*cultura de la paz*».

No obstante, considerar el problema del «fracaso en la universidad de masa»² no es lo urgente. Todo trabajo de pretensión científica necesita en efecto volver a definir previamente el campo de estudio. Desde una óptica popperiana, se trata de responder a una exigencia doble de **precisión** (con el fin de hacer posible el diálogo) y de **abertura al control** (con el fin de hacer posible la refutación). Esta necesidad se manifiesta *a fortiori* en la aproximación de un fenómeno tal, como el fracaso universitario, por lo cual Romainville (2000), subraya la ambigüedad y la dificultad de síntesis bajo un indicador unívoco³. Él muestra en efecto que el fracaso estudiantil no se reduce ni a las tasas de fracaso en los exámenes, ni a las tasas de éxito en estas mismas pruebas semestrales:

- La tasa de fracaso global en la primera parte del ciclo universitario no toma en cuenta las posibilidades de una nueva orientación estudiantil, potencialmente fructuosa a largo plazo. Un estudiante o una estudiante puede fracasar en el primer año, en parte a causa de una mala elección inicial de orientación, y sin embargo obtener más tarde resultados excelentes en otra carrera o en otra institución de enseñanza superior.

¹ Romainville (2000). *El Fracaso en la Universidad de Masa*. París: L'Harmattan, p. 8: La enseñanza superior pasó «*de una formación de la élite [...] a una enseñanza de masas que se traiga actualmente un poco más de la mitad de los jóvenes*».

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

- El porcentaje de éxito, por otra parte, plantea el problema de lo que el autor llama los «saberes muertos», poco movilizables en la acción: «a fuerza de concentrarse sobre los solos criterios de certificación, olvidamos tomar en cuenta más en detalle lo que el estudiante aprendió, el sentido y la pertinencia de sus experiencias y el grado de ‘movilizabilidad’ de los conocimientos que acumuló en el momento de sus estudios» (Romainville, 2000, p. 15).

Desde esta perspectiva, no se trata de producir una explicación unilateral del fenómeno del fracaso, como realidad plural por la multiplicidad de las experiencias individuales, explicación que sería susceptible de ser reducida a la acción de un único indicador. Sin aspirar a la exhaustividad, la noción de afiliación me parece sin embargo potencialmente fecunda por su consideración de las dimensiones subjetivas y simbólicas de la relación del estudiante o de la estudiante con la vida universitaria. Coulon (1997) distingue en este sentido dos formas de afiliación:

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

- **La afiliación intelectual o cognitiva** (Comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y profesoras, y por parte de la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante)⁴.

Más allá de la integración, la afiliación consiste pues en «naturalizar incorporándolos las prácticas y los funcionamientos universitarios con el fin de hacerse un miembro competente de la comunidad universitaria: es forjarse un “*habitus*” de estudiante, por lo cual podemos pensar que se ha constituido cuando las rutinas y “evidencias” ganaron sobre el sentimiento de extrañeza y de incertidumbre que viven al principio los nuevos estudiantes»⁵.

⁴ Coulon (1997). *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París: PUF, p. 198: «Afiliarse al mundo universitario sería, desde el punto de vista intelectual, saber identificar el trabajo no pedido explícitamente, saber reconocerlo y saber cuándo cumplirlo. Para tener éxito, hay que comprender los códigos del trabajo intelectual, cristalizados en un conjunto de reglas a menudo informales e implícitas, ser capaz de ver la practicabilidad del trabajo pedido, y saber transformarlo en saber práctico».

⁵ *Ibid.* p. 77.

III. Afiliación estudiantil y Estrategia de Estudios

Este proceso complejo de afiliación que acabamos de ubicar me sugiere que la entrada del estudiante o de la estudiante en la enseñanza universitaria reviste a menudo la dimensión de un rito iniciático marcado por la aprehensión hacia un cambio radical, al mismo tiempo que por la confrontación diaria con nuevas reglas, hasta ese momento desconocidas. Uno de los elementos estructurantes de la relación estudiantil con el sistema universitario reside, en este sentido, en el sentimiento de incertidumbre vivido por numerosos actores, puesto en evidencia en varios trabajos sociológicos (Felouzis, 2001; Dubet, 1994; Coulon, 1997). Dubet habla así de un fraccionamiento extremo de la enseñanza superior, caracterizado por una multitud de hileras que generan cada una sus propias reglas y sus propias costumbres (Dubet, 1994). Coulon, por su lado, insiste más sobre las «rupturas múltiples y simultáneas» que sufren los estudiantes y las estudiantes en su paso de la preparatoria a la enseñanza superior, y que provocan en el neobachiller o en la nueva bachiller ese sentimiento de extrañeza que caracteriza el primer tiempo de su entrada en la universidad: estas rupturas se manifiestan en términos psicopedagógicos, en la relación restringida del estudiante o de la estudiante con su profesor o profesora, en términos afectivos a través del descubrimiento de una autonomía más grande, y en términos de condiciones de existencia.

Recuperando en parte estas contribuciones, Felouzis (2001) afirma: «[La universidad] propone un contexto de acción donde la interdependencia entre los miembros es muy débil, y donde la incertidumbre concierne tanto a los objetivos y a los medios de alcanzarla, como a la misma pertenencia de los estudiantes a un colectivo o un conjunto coherente» (Felouzis, 2001, p. 15).

En este «océano de incertidumbre» que constituye la universidad ante los ojos del nuevo estudiante o de la nueva estudiante, se trata -para él o para ella- de identificar estos «archipiélagos de certezas» (Morin, 2000, p. 94), estos puntos de arranque a los cuales se enganchan los navegantes para no zozobrar en el abandono.

Muchos estudiantes y muchas estudiantes insisten así en la necesidad de una organización rigurosa del tiempo de trabajo a lo largo del semestre. Por ejemplo, Esteban y Carmen -estudiantes finalizando su octavo semestre de preparatoria y visitantes de la Expo Orienta de Hermosillo (12-14 de Marzo de 2007)-, a la pregunta sobre los medios

para alcanzar el éxito durante el primer año universitario, responden:

«Esteban: Rigor... Organización de los estudios.

Carmen: Sí, como hicimos en la preparatoria.

→ ¿Es decir?

Carmen: Es decir estudiar de manera regular, encontrar el ritmo».

Lo que me parece revelador aquí es la precisión hecha por Carmen («así como hicimos en la preparatoria»). No se trata de proyectarse en un nuevo modo de reflexión, fundado sobre una cierta emancipación del pensamiento individual, sino de retraducir términos conocidos a un contexto cognoscitivo emparentado con una *tierra incógnita*. Los métodos de trabajo empleados no son juzgados pues a la escala de su adecuación con un marco pedagógico específico, sino más bien en función de su eficiencia pasada, como un punto de referencia tranquilizador porque ya se ha probado. Desde cierto punto de vista, me remito al acta antropológica levantada por Machiavel en *El Príncipe*, según la cual «Los hombres nunca creen que una nueva cosa sea buena, a menos que sea confirmada por una larga experiencia» (Machiavel, 1513, 2003, p. 15).

La cuestión planteada aquí, a través de la perspectiva de una ruptura generalizada vivida en el paso a la enseñanza superior, es la cuestión de la auto-organización del trabajo estudiantil frente a la percepción de nuevos criterios de evaluación. Ya al principio de los años noventas, Ramsden se había interesado en el modo según el cual los estudiantes y las estudiantes aprenden, distinguiendo tres tipos de aproximaciones (Ramsden, 1992) y subrayando en qué medida una misma cantidad de horas dedicadas al aprendizaje, según la interpretación de los códigos implícitos inherentes a la enseñanza universitaria, se revela más o menos productiva:

- **Aproximación en profundidad:** Cruzar las ideas y establecer puentes entre los distintos cursos.
- **Aproximación en superficie:** Memorizar las notas en la perspectiva de una preparación exclusiva al examen.
- **Aproximación estratégica:** Anticipar los deseos del maestro o maestra, y los de la institución.

La expresión «estratégica» que tomamos aquí de Ramsden, merece ser precisada, mediante un esfuerzo de distinción entre los conceptos *programación* y *estrategia*.

Como lo resume muy bien Maria Da Conceição de Almeida, Doctora

en Ciencias Sociales (Antropología) por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUCSP): «El programa es construido por una secuencia preestablecida de acciones encadenadas y accionadas por un signo o señal. La estrategia se produce durante la acción, modificando, conforme al surgimiento de los acontecimientos o a la recepción de la información, la conducta deseada.» (de Almeida, 2006, p. 18).

Desde el punto de vista de los métodos de trabajo, el grado de afiliación estudiantil al contexto universitario de inscripción -como esfuerzo de apropiación y de retraducción de las exigencias académicas- aparece como un indicador potencial del nivel de apertura a una concepción estratégica de la relación con los estudios. Siendo todavía alumnos de preparatoria, Carmen y Esteban conciben, es cierto, la exigencia de esfuerzos que se deriva de la inscripción en la enseñanza superior, pero, por no conocer las reglas propias de la universidad -ya sean tanto formales como implícitas- siguen concibiendo la dinámica de éxito en los estudios como respuesta lineal en términos de implicación intelectual.

Confirmando así, que para la evaluación de esta dimensión de la relación con los estudios, hay que considerar las principales conclusiones de Frickey y Primon⁶: éstas establecen una jerarquía de las prácticas que se remiten a la preparación del examen, y distinguen los métodos “minimalistas” de trabajo que se apoyan únicamente en las notas de curso y para las cuales «la palabra del profesor constituye la referencia única, en ausencia de todo trabajo de reapropiación»⁷ de los métodos más intensivos, donde las notas constituyen más el punto de partida de un trabajo personal de reestructuración⁸.

Las declaraciones de Rodolfo, recogidas de manera informal en el marco de la Expo Orienta de Hermosillo, Sonora, México (12-14 de marzo de 2007), me parecen aclaradoras en este sentido; estudiante inscrito en sexto semestre de Licenciatura en Comunicación en la Universidad de Sonora, aceptó platicar conmigo sobre el tema de la

⁶ Frickey, A. & Primon, J-L.: « Maneras de Estudiar en Primer Año de Universidad y Paso al Año Superior» In G. Felouzis (2003): *Las Mutaciones Actuales de la Universidad*, París : PUF, pp. 229-249.

⁷ *Ibid.* p. 243.

⁸ *Ibid.* p. 244 : «El curso será resumido, por cierto, pero será también esquematizado con el fin de poner de manifiesto su lógica, también podrá ser enriquecido por notas de lectura, que implican entonces un trabajo personal de búsqueda».

toma de notas durante las sesiones de clase:

«Cuando el maestro insiste sobre un punto de la clase, marco un asterisco en margen, y así, cuando sintetizo mis fichas, yo sé que eso es importante. Es lo mismo para las referencias, según los profesores, hay autores que aparecen regularmente. Este semestre tenía un maestro que era partidario de Daniel Goleman. Yo lo anoté, y sobre mis fichas puse referencias que había encontrado en Internet, y los coloqué al examen. Finalmente recibí la mejor evaluación».

Estas precisiones metodológicas suponen, en aquel estudiante, una redefinición de la noción de base de curso. Los conocimientos considerados como centrales son determinados así cuidadosamente, pero con una atención aumentada para las precisiones, las digresiones y los apartes del profesor o profesora, los cuales no entran directamente en la lista de los saberes requeridos el día de la prueba, pero son susceptibles de ser analizados por el profesor o profesora como reveladores de un cierto grado de «afiliación intelectual» alcanzado por el estudiante o la estudiante.

Nuestro propósito consistió así en subrayar la importancia de la afiliación del estudiante o la estudiante al contexto universitario de inscripción, en relación con el paso de una concepción programática a una concepción estratégica de los estudios, la cual no sólo supone conocimiento de las reglas explícitas y latentes de la evaluación universitaria, sino también la reinterpretación y la apropiación de estas reglas como nuevo atributo de competencia personal.

IV. Proceso de afiliación y actividades extra-universitarias: un bucle hologramático entre el estudiante o la estudiante y su contexto universitario.

A partir de estas precisiones conceptuales, trataré aquí de evaluar el impacto sobre el proceso de afiliación -tanto a nivel institucional como cognitivo- de la presencia estudiantil en el seno del contexto universitario de inscripción, y esto distinguiendo la naturaleza de las actividades practicadas. Hablaré en este sentido de los «Tiempos Estudiantiles», en la medida en la cual el paso por la institución universitaria, más allá de un aprendizaje sancionado por la adquisición, o no, de un título reconocido, se acopla a una representación fantasmagórica e idealizada de la identidad estudiantil, que también pasa por el despliegue de una serie de actividades extraescolares indirectamente vinculadas con la carrera de inscripción.

La noción de afiliación, así como aquí la presento, parece tanto más estimulante cuanto que, aplicada al marco más ambicioso de una reflexión sobre la reforma universitaria, ofrece interesantes perspectivas de operacionalización rápida de los resultados de esta reflexión. La dimensión de las actividades extra-universitarias, en este sentido, aparece como un factor extremadamente poderoso de integración, por virtud de la sociabilidad estudiantil y el aprendizaje de un nuevo vocabulario común.

Como lo indica en efecto Alain Coulon: «*Ser estudiante, creo que no es sólo irse a clase y hacer un trabajo intelectual. Creo que también es el tiempo de la vida donde se quieren, se necesitan actividades paralelas, en la universidad, pero que no sean directamente "intelectuales". Hay muchas actividades extra-universitarias que contribuyen a la afiliación institucional. Nos sentimos de un "mismo mundo"*» (Coulon, 1998). Insiste por lo tanto en la importancia del diálogo entre estudiantes, como el papel de las actividades asociativas o militantes, que lejos de desviar al adolescente o a la adolescente de su objetivo curricular, constituyen al contrario una de las palancas de su pertenencia fructuosa a la institución universitaria.

Es en el mismo orden de ideas que Dubet (1994) contempla la integración social -la cual puede ser tanto cognitiva (conocimiento de las reglas explícitas y latentes de las ejecuciones y de las evaluaciones escolares) como social (densidad de las relaciones interpersonales en el marco escolar mismo) (Dubet, 1994, pp. 511-532)- como uno de los factores estructurantes de la experiencia estudiantil, y subraya como ejemplo la relación estrecha entre la participación en las noches de integración estudiantiles y la propensión a la aprobación de los exámenes semestrales.

Entonces, si la participación en estas actividades extras-escolares parece susceptible de influir positivamente en el proceso de afiliación de los estudiantes y las estudiantes a la enseñanza superior -como esfuerzo de apropiación y de nueva traducción de las características multidimensionales del territorio universitario de inscripción-, su impacto sobre el paso a una concepción estratégica de la relación con los estudios parece reforzar recursivamente la posibilidad de participación en las actividades extra-universitarias antes mencionadas, abriendo la vía a una autonomía aumentada en la gestión de su nuevo horario, por parte del estudiante o de la estudiante.

Rodolfo, al final de nuestra conversación sobre la toma de notas durante las clases, añade:

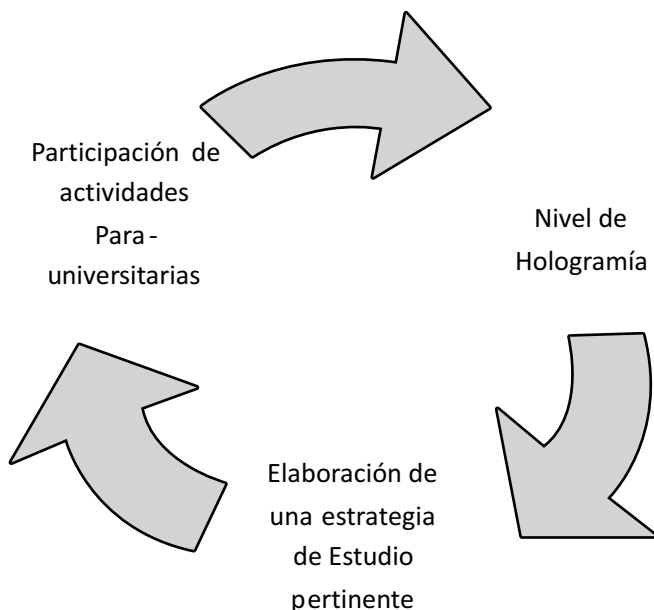
«La astucia es que no sirve para nada aprender todo de memoria, ya no estamos en la preparatoria. Además, no pierdes tu tiempo y así funciona bien».

Apoyándose en siete semestres de experiencia estudiantil, Rodolfo reivindica la ruptura con el ritmo anterior de preparatoria, y funda esta identificación de las «astucias» de su mundo como criterio de su propia identificación como estudiante. No nos parece extraño, en este sentido, que Rodolfo esté presente en la Expo Orienta de Hermosillo, y que haya sido invitado por sus profesores y profesoras a representar a la Universidad de Sonora. Habiéndose apropiado una gran parte de los códigos implícitos y explícitos de su establecimiento de inscripción, Rodolfo parece no sólo mejor preparado para responder por su aprendizaje de estudiante en el momento de las pruebas semestrales, sino que también hace existir a la institución fuera de sus paredes, al vehicular ciertos atributos de su distinción académica. Más allá de la pregunta de la inserción cognitiva o intelectual de los estudiantes y las estudiantes a su nuevo medio, parece posible analizar la formación de un bucle recursivo entre el estudiante o la estudiante y el territorio universitario, definiendo una relación hologramática que pasa tanto por la interiorización de las características percibidas del establecimiento de inscripción, como por la finalización simbólica de estas últimas en el marco de un proyecto coherente de estudio.

Según Edgar Morin, el concepto de hologramía puesto en interrelación con los principios dialógicos y recursivos, representa un principio de inteligibilidad susceptible de fundar la rejilla de análisis de un razonamiento complejo. Este principio designa la idea según la cual *«El todo está de cierta manera incluido (engramado) en la parte que se incluye en el todo. La organización compleja del conjunto (holos) requiere la inscripción (engramo) del conjunto (holograma) en cada una de sus partes con todo singulares; así pues, la complejidad organizacional del conjunto requiere la complejidad organizacional de las partes, la cual requiere recursivamente la complejidad organizacional del conjunto. Las partes tienen cada una su singularidad, pero no son para tantos puros elementos o fragmentos del conjunto; son al mismo tiempo micro-conjuntos virtuales»* (Morin, 1986, p. 102). En este sentido, sería fácil contemplar de manera teórica el informe estudiantes-universidades bajo un ángulo hologramático, los estudiantes y las estudiantes actuando en un conjunto físico y normativo que les engloba, pero también revelándose como portadores y portadoras de las normas y de los valores constitutivos de todo

esto. No obstante, una vez establecida el acta teórica, decir esto no presenta en sí una plusvalía conceptual verdaderamente notable. Lo que me interesará más, y parece más fecundo desde un punto de vista heurístico, será, por el contrario, la tentativa de relacionar las nociones de estrategias de estudio y de hologramía en la relación estudiante-universidad.

Podemos, para esquematizar, representar este proceso por medio del círculo siguiente:



Un indicador de este nivel de hologramía, caracterizando la relación estudiante-universidad mediatizada por un proyecto coherente, podría ser en este sentido el número de horas transcurridas en las instalaciones de la universidad de inscripción, aparte de los cursos y sesiones de trabajos dirigidos vinculados a la carrera. Este indicador no agota la noción compleja de hologramía, particularmente porque no nos dice nada de la cualidad del tiempo pasado en la universidad en término de participación activa. Me parece sin embargo una herramienta pertinente para el esfuerzo de objetivación de las modalidades complejas de la experiencia estudiantil.

V. Conclusión

Llegar a la universidad para las horas de clase y regresarse a casa una vez las clases terminadas, asistir nada más a las actividades de su carrera de inscripción... es una modalidad de vida universitaria, pero aquí planteo la hipótesis de que una forma de experiencia estudiantil más comprometida, involucrada en actividades extra-escolares propuestas por el establecimiento, además de ser probablemente más formadoras y enriquecedoras desde un punto de vista social, se revela también más eficiente tanto a nivel de los estudios como de la existencia simbólica de la institución.

Pero no se trata tampoco de pretender la conversión de las instituciones de enseñanza superior en museos o asociaciones culturales, sino de subrayar la irreductibilidad del fenómeno universitario a la sola dimensión de la formación profesional, aunque sea precisamente uno de los rasgos principales -y tal vez uno de los más relevantes e importantes límites- de la gran mayoría de las reformas llevadas a cabo en el periodo reciente. Así como lo recuerda Carlos Delgado, *«desde el final del siglo XX se han promovido varias reformas de los sistemas educativos de distintos países. Todas comparten expresiones comunes: se trata de adaptar los sistemas educativos a los cambios sufridos en el mundo de la producción, el comercio y la empresa»* (Delgado, 2007). Encomiable intención, ciertamente, pero reveladora de una concepción de la universidad limitada a la única formación de los futuros trabajadores y de las futuras trabajadoras. Es como si el sistema educativo -y el universitario en particular- formara parte exclusiva de la esfera económica, claramente distinta de las otras, como si fuera posible dirigir sus características *in vitro*, sin considerar otras dimensiones. Bastaría entonces con mejorar la inserción profesional de los jóvenes licenciados y licenciadas, con estrechar los vínculos entre el mundo universitario y el de las empresas -a imagen de los establecimientos angloamericanos-, para terminar *ipso facto* con la crisis de la enseñanza superior. Se olvida que la formación universitaria, por la variedad de las dimensiones que moviliza, supera las únicas consideraciones de carácter laboral y se revela -como lo

subraya Edgar Morin- a la vez trans-secular y trans-nacional⁹:

* Trans-secular, porque la universidad constituye la memoria de los conocimientos acumulados durante nuestra historia. Pero no se limita a preservarlos; ritualizando la enseñanza, ésta contribuye también a regenerarlos, a darles sentido actualizándolos según los retos que propone el presente y los que afrontarán las generaciones futuras.

* Trans-nacional, ya que los conocimientos contemplados no son tributarios de los cierres nacionalistas, y llevan la aspiración ética de una humanidad concebida como totalidad.

La dinámica tanto de oferta como de apoyo a las actividades asociativas, culturales, musicales o físicas, me parece en este sentido congruente con aquellas consideraciones, y constituye uno de los aspectos fundamentales de la vida universitaria. Como actividades optativas y no directamente vinculadas a la carrera de inscripción, la participación en algunas de ellas depende de una decisión propia, que compromete al estudiante o a la estudiante como individuo social y creativo. Pero como actividades que se desarrollan en las instalaciones de la universidad, e implican a todo o a una parte del personal de ésta, participan también del fortalecimiento de una identificación recíproca entre el estudiante o la estudiante y su contexto de estudio. Retomando el concepto de "cara doble" desarrollado por François Dubet, me parece oportuno subrayar la adecuación entre el tiempo estudiantil dedicado a las actividades extra-universitarias, y las múltiples exigencias sociales que derivan del recién estallido de las experiencias estudiantiles: «El alumno tiene ahora que asumir la cara doble del individualismo moderno: la de la apertura personal y la del éxito social, la de la expresividad y la del ascetismo» (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 253).

Por deseo de pragmatismo, dos direcciones me parecen esenciales para movilizar las instancias universitarias, en la óptica de una

⁹ Morin (30 de Abril-2 de Mayo de 1997). *De la reforma de la universidad*, Congreso de Locarno: «El siglo XX lanzó varios retos [...] Hay en primer lugar una presión sobre adaptante que empuja a conformar la enseñanza y la investigación a las solicitudes económicas, técnicas, administrativas del momento, a ajustarse a los últimos métodos, a los últimos ingresos en el mercado, a reducir la educación general, a marginalizar la cultura humanista. Ahora bien, siempre en la vida y en la historia, la sobre-adaptación a condiciones dadas ha sido, no firma por vitalidad, sino anuncio de senectud y muerte por pérdida de la sustancia inventiva y creativa».

acción estructural sobre las dinámicas, tanto de aprendizaje como de afiliación:

- Esfuerzo de puesta en relación de los estudiantes y las estudiantes en el marco de grupos opcionales de actividad.
- Ayuda a la percepción de una coherencia general de la carrera, que permita al estudiante o a la estudiante acelerar su proceso de afiliación cognitiva.

Concretamente, insistiré primero sobre el papel del colectivo docente y como administrativo para promocionar y coordinar dichas actividades extra-universitarias.

A pesar de que la participación en aquellas actividades sea optativa, resulta importante que estos grupos sean formados de manera arbitraria y no por los estudiantes y las estudiantes mismos. Se trata en efecto de favorecer los encuentros productivos entre estudiantes, no de animar a la reagrupación amistosa de quienes ya se conocen. Según la investigación comparativa llevada en universidades francesas de la ciudad de Toulouse, en 2006¹⁰, la propensión del estudiante o de la estudiante a aprobar sus exámenes crece con el número de otros estudiantes y otras estudiantes, con quienes el individuo está en relación ocasional.

De la misma manera, para la percepción reflexiva de una coherencia general, por parte de cada estudiante, entre sus aspiraciones y las realidades de su carrera de inscripción, resultaría pertinente que cada una de las actividades para-escolares propuestas por la institución —además de las que surgen de las interacciones informales entre

¹⁰ Malinowski (2006). *Formas y Determinantes del Fracaso Estudiantil en Primer Año Universitario*. Toulouse: Bibliothèque du Lereps-Ciress, p. 37: «79,2% de los estudiantes que tienen “más de 20” relaciones ocasionales en el seno de la universidad de Toulouse I obtuvieron su primer semestre, lo que corresponde a unos 38,8 % de los estudiantes que han obtenido su primer semestre y los que tienen “más de 20” relaciones ocasionales en el seno de la UT1, mientras que el valor esperado en situación de equi-repartición habría sido de unos 25 %. Al contrario, el número de relaciones “frecuentes” y “muy frecuentes” no parece intervenir directamente sobre las tasas de éxito. A partir de esta primera acta de una correlación estadística que existe entre éxito en los exámenes e importancia de las relaciones ocasionales, somos incitados, a semejanza de Granovetter, a arriesgar una hipótesis relativa a la fuerza de los lazos débiles: No sería pues tanto la capacidad del estudiante que se constituye una red de amigos próximos, compartiendo preocupaciones y representaciones similares, que determinaría el éxito los exámenes, que la aptitud que diversifica una red más cobarde de relaciones menos cargadas emocionalmente».

estudiantes- derive de un mismo eje conceptual, a la vez suficientemente amplio para integrar una gran variedad de intervenciones concretas (de tipo asociativo, cultural o ciudadano), y suficientemente específico para apoyar el discernimiento de un hilo conductor común a todas las carreras y contribuir, por lo tanto, a la identificación colectiva con la institución universitaria.

Bibliografía

- Coulon, A. (1997). *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París: PUF.
- Coulon, A. (1998). *El Arte de ser Estudiante*. Entrevista con Valérie Becquet. París: PUF.
- De Almeida, M. Da C. (2006). *Para Comprender la Complejidad*. México: Multiversidad «Mundo Real» Edgar Morin.
- Delgado, C. J. (2007). «La Educación, una palanca en el mundo en desarrollo». Hermosillo, México: *Libro Homenaje a Edgar Morin*, con el patrocinio de la Multiversidad «Mundo Real» Edgar Morin.
- Dubet, F. (1994). «Dimensiones y Figuras de la Experiencia Estudiante en la Universidad de Masa», *Revue Française de Sociologie*, 35, 511-532.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. París: Le Seuil.
- Dubet, F. (20-21 de mayo de 2003). *Coloquio sobre el éxito estudiantil en la enseñanza superior*. Montreal: UQAM.
- Felouzis, G. (2001). *La Condición Estudiante. Sociología de los Estudiantes y de la Universidad*. París: PUF.
- Felouzis, G. (2003). *Las Mutaciones Actuales de la Universidad*. París: PUF.
- Machiavel, N. (1513-2003). *El Príncipe*. México: Porrúa.
- Malinowski, N. (2006). *Formas y Determinantes del Fracaso Estudiantil en Primer Año Universitario*. Toulouse: Bibliothèque du Lereps-Ciress.
- Morin, E. (1986). *El Método, Tomo 3. El Conocimiento del Conocimiento*. París: Le Seuil, col. Points.
- Morin, E. (30 de Abril-2 de Mayo de 1997). *De la reforma de la universidad*. Congreso de Locarno.
- Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París: Le Seuil.

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Kogan Page.

Romainville, M. (2000). *El Fracaso en la Universidad de Masa*. París: L'Harmattan.

Referencia

Nicolás Malinowski, "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 6, núm. 2, (julio-diciembre), 2008, pp. 801-819.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
