

Pérez Colunga, Brenda Yokebed¹ *

La aceptación y la asimilación de ingresar y permanecer en una universidad privada de bajo costo, en la experiencia de jóvenes estudiantes.

tutora.brenda@gmail.com

Licenciada en Psicología; M. en C. con especialidad en Investigación Educativa (en curso)

I Introducción

Esta ponencia es producto del reporte final de investigación (en construcción) sobre los resultados del análisis de los procesos de asimilación y de aceptación –de ingresar y permanecer en una universidad de bajo costo– de un grupo de jóvenes estudiantes.

Una gran cantidad de jóvenes en México no entran a la universidad pública. Por poner un ejemplo, en la Zona Metropolitana del Valle de México en 2010, 115 mil 736 jóvenes aspiraron a un lugar en la Universidad Nacional Autónoma de México de los cuales sólo 10 mil 350 quedaron seleccionados; 75 mil 475 intentaron ingresar al Instituto Politécnico Nacional y éste únicamente pudo dar cupo al 30%; y 35 mil 740 se postularon como aspirantes en la Universidad Autónoma Metropolitana y la institución sólo ofreció un lugar a 3 mil 950.

Este hecho se repite cada año, su característica principal es que el número total de aspirantes aumenta sin que el porcentaje de demanda que puede atender cada casa de estudios permanezca sin alteraciones significativas. Por lo tanto hay un grupo heterogéneo de jóvenes que no logran entrar a la universidad pública, este grupo se conforma básicamente por dos tipos de aspirantes: los que llevan más de un intento por ingresar y los de recién egreso de la educación media superior. Finalmente, sin importar si se ha realizado el proceso una o más veces lo que les queda es distribuirse en el abanico de posibilidades restantes, de las cuales las principales son las instituciones de educación superior privadas (IESPRI).

El sector privado de educación superior se caracteriza por la diferenciación entre sus segmentos, la cual está relacionada, principalmente, con los precios de los servicios y con la oferta académica. Esta diferenciación se corresponde con una diferenciación de las clientelas que acceden a esas instituciones, pues también ellas se diferencian por su capacidad de pago y por los intereses académicos que tienen. Lo anterior es importante

¹ Estudiante de Maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

*Con apoyo del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

porque permite identificar las características más inmediatas tanto de las IES privadas como de sus “clientelas”, más aún de sus estudiantes.

La inmensa mayoría de los estudiantes que llegan a instituciones que tienen la oferta que desean y el precio que pueden pagar, está en el segmento de las de medio o bajo costo y a pesar de su tamaño es un sector poco conocido; esto es, en el campo de la investigación en educación superior, cuando el tema se relaciona con tipos de estudiantes, al hablar de “el estudiante de escuelas privadas” se toma como referente al estudiante de IESPRI de gran prestigio, desde donde se hacen generalizaciones.

Por ejemplo, Adrián De Garay en el 2000 realizó un estudio, al reportar sus resultados el autor advierte que el criterio que se utilizó para seleccionar a las ocho instituciones privadas [de las 20 que integraron la muestra del estudio] fue optar por aquellas que, a su juicio, “se caracterizan por ser instituciones que cuentan con una importante trayectoria, reconocimiento y prestigio académico en cada una de las regiones” (2001: 20).

En algunos momentos compara a los estudiantes de las instituciones privadas con los de instituciones públicas, por citar uno: el “promedio de edad de los estudiantes [de instituciones particulares] es menor [con el 32.6% de alumnos en el rango de 17 a 19 años] en comparación con los otros dos subsistemas [universidades públicas con 26% y tecnológicos públicos con 27.9% en el mismo rango de edad]” (2001: 25)²; sin embargo, en el mismo año del estudio, la ANUIES³ reporta que la Universidad Insurgentes (institución de bajo costo y lugar en que se adscriben los entrevistados para esta investigación) tenía a 417 de 731 estudiantes de primer ingreso en el rango de 20 a 24 años.

Lo importante de esto es que desde entonces, De Garay es una referencia obligada al hablar de jóvenes estudiantes en México, no obstante las generalizaciones que hace con respecto al sector privado, por las características de diferenciación del propio sector, no permiten conocer a los estudiantes que se inscriben a esas escuelas. Entonces lo que tenemos en realidad son ideas muy generales, que son un encuadre pero no son suficientes para comprender o entender a estos jóvenes.

II Planteamiento del Problema

2 Adrián De Garay en “Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes” presenta una primera fotografía de las características de los estudiantes; 24 instituciones de ocho estados de la república mexicana, integraron la muestra del proyecto. De las 24 instituciones ocho pertenecen al sector privado.

3 ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), información en línea, http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php

Para muchos jóvenes en la zona metropolitana del valle de México, el hecho de no lograr tras varios intentos ingresar a instituciones de educación superior pública mediante los exámenes de selección, puede representar una situación adversa para la continuidad de su trayectoria educativa. Sin embargo, lejos de desistir, una porción importante de ellos busca alternativas educativas en alguna institución privada de medio o bajo costo. Su capacidad resiliente –orientada por sus aspiraciones educativas, ocupacionales y personales- les permite enfrentar la situación adversa y, al ingresar a ese tipo de instituciones, experimentar un proceso de asimilación de la decisión adoptada y, probablemente, un proceso de aceptación sobre la conveniencia de la opción elegida. Las vivencias de los estudiantes en la familia y en el trabajo, especialmente las que se relacionan con la realización de estudios superiores, así como la experiencia misma de pertenecer a la IES privada, juegan un papel crucial en esos procesos de asimilación y aceptación. Esta investigación se propone dilucidar cómo se desarrollan los procesos de asimilación y de aceptación de un grupo de estudiantes de la Universidad Insurgentes mediante su capacidad resiliente, a partir de sus experiencias en tres ámbitos: la escuela, la familia y el trabajo.

2.2. Pregunta general y preguntas específicas.

Pregunta general

¿Cómo se desarrollan los procesos de asimilación de la decisión de ya no hacer exámenes de admisión y de aceptación de la opción elegida de un grupo de estudiantes de una IESPRI de bajo costo mediante su capacidad resiliente, a partir de sus experiencias en tres ámbitos: la escuela, la familia y el trabajo?

Preguntas específicas

¿Cómo enfrentan no ingresar a una IES pública después de intentarlo numerosas veces mediante el examen de ingreso?

¿Cómo media la capacidad resiliente de los jóvenes en la asimilación de la decisión de dejar de hacer exámenes de admisión y buscar opciones para continuar con la formación escolar?

¿Cómo median los mecanismos de recuperación en la aceptación de la conveniencia de la opción elegida en términos de lo que les ofrece a los estudiantes la institución educativa a la que están adscritos?

III Ejes principales de análisis

Las dimensiones de análisis principales están enmarcadas por los conceptos de resiliencia y experiencia. Del encuentro de ambos conceptos se desprenden niveles de análisis, los cuales contienen las categorías de análisis construidas a partir de la revisión documental y que se han complementado con el dato empírico

3.1 Los conceptos centrales

3.1.1 La capacidad resiliente y los mecanismos de recuperación

En las ciencias sociales el término de resiliencia⁴ fue utilizado por primera vez por Michael Rutter hace aproximadamente 30 años; ha sido empleado y estudiado en las ciencias del comportamiento para referirse a la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas. En general, el término resiliencia se ha utilizado para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de haber tenido una vida infantil difícil, al llegar a la adultez presentan un comportamiento “normal” y competente.

En el estudio de la resiliencia se identifican dos generaciones de investigadores: la primera la identifica como una suerte de atributo personal y cuyos factores resilientes y de riesgo se organizan en tres grupos diferentes: los atributos individuales, los aspectos de la familia y las características de los ambientes sociales en que los individuos están inmersos. La segunda generación de investigadores retoma el interés de la primera en inferir qué factores están presentes en aquellos individuos en alto riesgo social que se adaptan positivamente a la sociedad, dando relieve al estudio de las dinámicas entre los factores que están en la base de la adaptación resiliente. En esta segunda generación se introduce la idea de “la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad” (Infante, 2008: 34).

El concepto de resiliencia puede ser una lente adecuada para hacer un acercamiento a la situación adversa de no pasar el examen de selección de ingreso a la educación superior pública, no sólo una vez sino varias veces, reponerse a ello para decidir si continuar o no con la formación académica y, si así será, cómo y dónde hacerlo. Pero para ello he tenido que apropiarme del concepto y adecuarlo al fenómeno social de estudio.

4 El término resiliencia procede del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Es un concepto que durante mucho tiempo se ha utilizado en la mecánica para hacer referencia a la capacidad de un metal elástico para absorber y almacenar energía de deformación.

Así, aunque el concepto de resiliencia ha sido utilizado con frecuencia para hacer referencia a situaciones adversas donde la integridad física de los sujetos es lo que está en peligro y lo que puede hacer que su integridad moral o mental corra riesgo; he decidido basarme en Grotberg, Rutter y Masten para la construcción de una definición *ad hoc* al fenómeno que propongo. De Grotberg sigo el modelo triádico que desarrolló y que postula que “la resiliencia requiere la interacción de los factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy y yo estoy)” (Infante, 2008: 34).

De Rutter (1991) retomo la definición de resiliencia: como una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos no solo la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales.

Finalmente, de Masten (2001) tomo la idea de lo ordinario del fenómeno que ha resultado ser la resiliencia derivado de operaciones básicas del sistema de adaptación humana. Así, Masten propone el estudio de adversidades *cotidianas* que atentan contra el curso normal de la vida (normal entendido como las etapas por las que tiene que pasar un individuo en su proceso de socialización características de la cultura en que se desarrolla) de las personas, para detectar no solo la forma en que se generan los factores de resiliencia sino la dinámica de éstos al presentarse en diferentes momentos de la vida.

Por lo tanto, entiendo la resiliencia como una capacidad que permite hacer frente a situaciones adversas de diferente tipo e intensidad en busca de superarlas de forma creativa, que se nutre de experiencias concretas en diferentes ámbitos de la interacción social, es latente y se manifiesta como *mecanismo* de recuperación. Su desarrollo depende e implica procesos de experiencia en diversos ámbitos de los individuos –como la escuela, la familia y el trabajo–, fuente de los factores de resiliencia (yo soy, yo tengo –yo estoy– y yo puedo) y base de éstos como *mecanismos* de recuperación.

Esto es, el desarrollo de la capacidad resiliente está estrechamente asociado con el contexto del sujeto, con la interacción que establece con el otro o con los otros, y con la imagen⁵ que percibe de sí mismo en su contexto; porque en esta interacción, el otro u otros, le es asignado, signado y significado un *rol*: le dicen quién es, cuál es su lugar y porqué es que como individuo parte de un colectivo es importante y es reconocido como tal.

5 En la teoría psicoanalítica lacaniana el sujeto, para constituirse como tal depende de la imagen – en una suerte de reflejo como si el otro fuera un espejo – que el otro le devuelve. Por otro lado, Berger y Luckmann (1991) hablan de esto cuando en *La construcción social del conocimiento* hablan de que el individuo nace en un mundo objetivado que le asigna un lugar en su realidad a través de la socialización primaria donde le es enseñada la estructura social a la que pertenece.

La resiliencia se caracteriza por provenir básicamente de una relación significativa del sujeto con una, dos o más figuras de su entorno... [que se significarán como] otro significativo...[que] ante todo, vale por su presencia junto al sujeto en las buenas y en las malas, expresando siempre su amor incondicional, aun cuando su intervención deba ser la represión o prohibición de alguna conducta. Es la persona que estimula y gratifica afectivamente los logros del niño o adolescente [o adulto], su creatividad, humor, iniciativa, y ayuda a resolver los problemas sin sustituir la acción del sujeto. Puede ser uno de sus progenitores, un integrante de la familia extensa, un educador o cuidador que asume el rol de significatividad que el sujeto le otorga. Debe tener capacidad para asimilar nuevas experiencias y para manejar las situaciones y las relaciones de la vida de un modo genuino y espontáneo. (Melillo, Estamatti y Cuestas, 2008: 88 y 94)

La resiliencia, según Grotberg, está compuesta por tres categorías, cuyas fuentes proveedoras están condicionadas por: 1) “Yo tengo”: son los apoyos externos y recursos que promueven la capacidad de recuperación; 2) “Yo soy y Yo estoy”: son las fortalezas personales, internas del sujeto; y 3) “Yo puedo” las habilidades sociales e interpersonales del sujeto. Grotberg señala la importancia de la interacción dinámica entre las tres fuentes.

En la adecuación que hago del concepto los factores resilientes se caracterizan de la siguiente manera: *Yo tengo* son los que están relacionados con el contexto familiar, escolar y, sí es el caso, laboral del estudiante; son los recursos externos que cada uno de estos ámbitos de la interacción social le ofrecen para afrontar su situación, aceptarla y asimilarla. Estos recursos externos pueden ser desde los familiares, los pares, maestros –es decir algún otro significativo– hasta los recursos económicos y materiales con que cuenta. Los mecanismos *Yo soy* son los que se relacionan con el individuo en sí; son los recursos internos con que cuenta el estudiante para valorar y significar los recursos externos que le ofrece el ambiente como medios para afrontar su situación, aceptarla y asimilarla. Estos son identificados en la autoestima, el autoconcepto y la autonomía del sujeto de acuerdo al rol⁶ que juegan tanto en la familia como en la escuela. Finalmente los mecanismos *Yo puedo* están relacionados con las capacidades sociales e intrapersonales que le permiten comunicarse con su medio y hacer uso de los recursos tanto internos como externos.

3.1.2 La experiencia en los ámbitos de la interacción social

Las experiencias de la interacción social serán las fuentes primarias de los tres mecanismos de recuperación que ponen en operación la capacidad resiliente de los estudiantes. *Yo tengo*, *Yo soy* y *Yo puedo* se alimentan de las vivencias diarias en el encuentro con el otro o los otros. Entiendo que la interacción social se da en numerosos ámbitos, sin embargo la naturaleza misma del fenómeno me lleva a elegir tres ámbitos que considero los de mayor

relevancia, a saber, la familia por ser el recurso externo inmediato con que cuenta el estudiante, la escuela por ser fuente de experiencias previas relacionadas con lo escolar, y el trabajo porque supongo que un número significativo de los jóvenes que se encuentran en la situación adversa propuesta, encuentran en ese ámbito una fuente de recursos externos.

En este estudio el concepto de *experiencia* lo entenderé como un proceso que se desarrolla por la interacción que el individuo establece con otros sujetos e instituciones en tres ámbitos: la familia, el trabajo y la escuela. Consideraré que las experiencias escolares, familiares y laborales están imbricadas y cada una aporta elementos en la trama de construcción de la experiencia formativa. En la interacción dinámica de las tres experiencias encontramos el principio del proceso de asimilación y aceptación de la decisión de continuar la formación en una IESPRI como el Plantel Xola de la Universidad Insurgentes.

Siguiendo a Dubet y Martuccelli (2001), entiendo esta interacción que el individuo establece bajo la lógica de acción que subyace a la *subjetivación*, entiendo que el actor social no sólo está definido por sus pertenencias y sus intereses; también lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto; su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción de crítica y de acción autónoma.

En los tres ámbitos que interesan (la escuela, la familia y el trabajo) en esta investigación: *la experiencia escolar* será aquella que los estudiantes construyan a partir de la interacción con personal directivo y administrativo, docentes y pares a partir del lugar que ocupan como estudiantes y “clientes”, de sus intereses (aspiraciones educativas) y de la afiliación que establezcan con la propia institución. Específicamente se busca conocer las estrategias que elaboran para elegir el Palntel Xola de la Universidad Insurgentes como opción escolar, qué papel juegan las vivencias en la institución en el proceso de aceptación y asimilación caracterizadas por las formas en que se familiarizan con las rutinas de la institución, lo que consideran que necesitan para ser estudiantes de esa IES en particular y lo que caracteriza su quehacer diario como estudiantes.

La *experiencia familiar* que aquí destacaré será aquella que se construya a partir de la interacción que los estudiantes establezcan con los integrantes de su familia como parte de ella (el lugar que ocupan y determinado por las características socioeconómicas - culturales de la misma), de las estrategias en función de su ser estudiante y sus aspiraciones personales y de la apropiación que hagan de las tradiciones familiares al servicio de, tanto sus intereses vocacionales, como de sus intereses sociales; en particular observaré lo relacionado con el apoyo económico, moral y afectivo con el que cuentan para conocer cómo desde ahí se caracterizan como estudiantes.

Finalmente la *experiencia laboral* será aquella que los estudiantes construyan en la interacción con sus compañeros de trabajo y superiores, como integrantes de un equipo de trabajo, con un rol específico, con aspiraciones (intereses) ocupacionales y de la apropiación de los saberes que emergen en el campo laboral en función de su quehacer como estudiante. Concretamente observo lo relacionado con sus estudios profesionales; así identifico cómo distribuye su tiempo entre el trabajo y la escuela, cómo distribuye sus ingresos entre las necesidades personales y las necesidades de la escuela, si tiene interés de desarrollar una carrera y mejoras salariales en el lugar que labora, si la actividad que realiza en el trabajo se relaciona o no con su carrera, cómo vincula su actividad laboral con sus aprendizajes en la escuela y cómo afecta en sus relaciones con sus compañeros de la escuela y del trabajo ser un estudiante trabajador o un trabajador estudiante.

Definir la frontera entre cada uno de los mecanismos de recuperación y la intervención de cada uno de los ámbitos de la experiencia es una tarea compleja porque los mecanismos de recuperación están presentes en cada uno de los ámbitos de la interacción social, los cuales se interrelacionan para dar forma a la capacidad resiliente específica de cada personas. En algunas circunstancias, un ámbito de interacción puede ser más relevante que en otras, aunque el ámbito familiar suele ser el que predomina. De ahí que es importante aclarar que el nivel de análisis que hago es de una especificidad y sutilidad que implica atender incluso a los verbos que utilizan los entrevistados al hacer referencia a la situación adversa a que se enfrentaron, a los medio que utilizaron para afrontarla y a las características de su proceso de apropiación de la IESPRI a la que están adscritos.

3.1.3 Los procesos de aceptación y asimilación

La asimilación, desde una perspectiva psicológica, se define como el proceso a través del cual, el sujeto incorpora a sus estructuras y esquemas de acción, las estructuras y esquemas propios del otro con el que interactúa; Según Piaget, la asimilación significa incorporación del dato de la experiencia en el esquema de la conducta, siendo estos esquemas la trama de las acciones. Dice Dewey (1945: 35): “Podemos haber asimilado [una idea o las practicas] de nuestro ambiente que haya llegado a ser parte habitual de nuestro equipo mental y moral”. El estudiante actúa en consecuencia cuando comienza a buscar opciones para continuar con su formación escolar y pone en juego sus recursos, tanto externos como internos para crear algo de la situación que está viviendo.

Por otro lado, Berger y Luckman (1991) al hablar de al construcción social de la realidad apuntan que un elemento clave en el proceso es el lenguaje:

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística, la vida cotidiana, por sobre todo es vida que comparto con

mis semejantes y por medio de él. Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje se me presenta como una facticidad externa a mi mismo y su efecto sobre mi es coercitivo. El lenguaje me obliga a adaptarme a las pautas. [A su vez] El lenguaje me proporciona una posibilidad ya hecha para las continuas objetivaciones que necesitan mi experiencia para desenvolverse. El lenguaje también tipifica experiencias permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mi y para mis semejantes (p. 57)

Al tratar de definir la aceptación y rastrear cuáles podrían sus características como proceso llegue al campo de la filosofía; donde la definición de la aceptación como acto está relacionada con la aceptación de proposiciones que se toman como verdaderas aunque no se esté de acuerdo con ellas.

La aceptación no implica estar de acuerdo con lo que se vive, es un acto consiente que implica en el sujeto una actitud positiva y de apertura. De acuerdo con Tuomela (2000) la aceptación puede ser un acto intencional –aunque no necesariamente–, su razón es la aceptación en sí misma, y requiere de un estado mental reflexivo:

The acceptance involves reflection on one's belief (or beliefs) without being a mental action performed on porpoise. A state of acceptance can be compared to holding an object. This can be the intentional action of keeping the relevant state of the world in existence. Acceptance is language-based. Accordingly we may speak of degrees of acceptance-worthiness. Acceptance concerns truth. While one can accept things one believes to be false, given a belief based on good enough evidence one cannot rationally reject its content. Acceptance is normally shaped by adequate evidence for what is accepted. Note that even in the case of a non-intentional state of acceptance voluntary control can be exercised to shape what is accepted. It ought to be the case that acceptance is shaped by adequate evidence for what is accepted. Acceptance is subject to integration or agglomeration. It ought to be the case that acceptance is subject to integration or agglomeration. Acceptance is an all or nothing matter. Acceptance is linguistic. Acceptance typically involves reflection of evidence and beliefs (Tuomela, 2002: 5)

Tuomela agrega que llegar a aceptar algo es hacerlo admisible, la aceptación es un estado de disposición. Como proceso la aceptación implicaría mecanismos a través de los cuales ocurre la aceptación, en este caso, de la elección hecha.

Entonces, si tomamos en cuenta que, en un sentido amplio, la resiliencia es una capacidad para afrontar adversidades a través de valorar los recursos externos con que se cuenta, de la auto valoración y de la utilización de habilidades intrapersonales específicas como la empatía y la comunicación. Y que dicha capacidad se alimenta de procesos de experiencia en tres ámbitos de la interacción social. Es posible considerar que la capacidad resiliente de los estudiantes medie para que éstos asimilen no haber ingresado a una universidad pública y decidan continuar con su formación en otro tipo de institución, y acepten su situación adoptando y desarrollando actitudes reflexivas que les permitan aprovechar lo que la institución que eligieron les ofrece; esto, a su vez, puede trascender y

llegar a hacer significativo el lugar de adscripción, llevando a los estudiantes a apropiárselo como su escuela.

IV Resultados del análisis.

El análisis que he hecho de las entrevistas realizadas se ha caracterizado por interpretar el discurso de los estudiantes a partir de los ejes de análisis. El resultado me permite dar cuenta de cómo puede ser interpretada la situación de no ingresar a una universidad pública como una adversidad a partir de las expectativas que tenían los estudiantes respecto a las instituciones públicas de educación superior y cómo es que el significado que le atribuyen a la educación superior los lleva a considerar alternativas para alcanzar sus metas. Además, he comenzado a construir el desarrollo de los procesos de asimilación y de aceptación por el que pasan los estudiantes al pertenecer a la Universidad Insurgentes.

El proceso de análisis me permite elaborar una respuesta general al problema de investigación que he planteado. Así, encuentro que el fenómeno se da en seis momentos clave, a saber: antes del examen de admisión, el examen, después del examen, buscar opciones, tomar decisiones, ingresar y permanecer en la escuela elegida. Momentos a través de los cuales se llevan a cabo los procesos de asimilación y de aceptación.

Lo que encontrará el lector a continuación será una descripción general de cada uno de los momentos. El análisis fino de ellos se encuentra en el reporte de investigación que estoy escribiendo.

4.1 Antes del examen

Los estudiantes entrevistados dan cuenta de que antes del examen se pasa por procesos clave que incidirán en sus decisiones. Uno de los primeros procesos es el de elegir carrera donde los test de diagnóstico, la asesoría de orientadores vocacionales y las conversaciones con amigos y familiares serán determinantes. Además de ello es, para algunos, importante prepararse para examen – desde la primera vez de su aplicación – por lo que toman cursos o compran las guías para su aplicación.

Además de lo anterior el momento antes del examen está caracterizado por la formación de expectativas en torno a lo que es la educación superior, pero además lo que es estudiar en una universidad en específico. Así, la formación de expectativas está constituida por la idea de ascenso en la estructura social, la idea de gratuidad, la idea de lo que es ser universitario – la cual se relaciona con autonomía (los jóvenes hablan de madurez y libertad) –, la percepción del reconocimiento social que representa identificarse

como estudiante de alguna de las instituciones públicas (en específico hablan de la UNAM, la UAM y el IPN; aunque vale decir que también hay quienes vienen de otros estados, o que lo intentaron en instituciones como “La Esmeralda” o la UPN).

4.2 El examen

Este momento representa un momento estresor en los jóvenes por las expectativas que se juegan al hacerlo y los temores que se hacen presentes. Así, los estudiantes hablan de miedo a la falta de tiempo para completarlo, seguridad en las capacidades y habilidades para pasarlo.

4.3 Después del examen

El tiempo de espera entre la realización del examen y la publicación de los resultados resulta un tiempo que los jóvenes aprovechan para trabajar, tomar cursos, preparar otros exámenes (en caso de que la estrategia sea “aplicar a todas, tal vez una sí se de”), incluso inscribirse en otras escuelas con la idea de no estar perdiendo el tiempo.

Una vez que llega la noticia de que no han sido seleccionados, las justificaciones de porque se ha dado ese hecho son lo primero que aparece; a saber: “siempre he tenido mala suerte en los exámenes”, “seguramente eligieron a alguien que fuera recién egresada”, “hicieron mal las cuentas, porque yo pague por un curso que te asegura el lugar en la universidad”. Como se observa las explicaciones que se dan están relacionadas con la poca información que tienen los estudiantes respecto del proceso de ingreso a una universidad pública, y las construcciones sociales que se han hecho están barnizadas por “poca transparencia”.

Además hay una tendencia en los jóvenes a asumir que ellos, en lo individual, son responsables de ese “fracaso”. Es decir, en la búsqueda por el culpable, también él mismo puede llegar a ser un señalado; lo que hace de la situación algo que se vive sí compartido pero en soledad.

Con estas interpretaciones que hacen los chicos se idean estrategias para “lo que sigue”, que puede ser o presentar más veces el examen y esto se divide a su vez en presentarlo igual que como se presentó la ocasión primera o elegir carreras que se saben de menos demanda o presentarlo en otras universidades no consideradas en una primera ocasión o inscribirse a cursos si no se hizo desde la primera vez.

Independientemente del camino que tomen los jóvenes, todos los entrevistados llegaron al momento de tener que considerar otras opciones para continuar con su formación. El número de exámenes que se apliquen o la cantidad de tiempo que tarden en

llegar a dicho momento está relacionado con los recursos externos con que cuentan; así pueden ser los padres, o familiares cercanos, quienes sugieren “no seguir perdiendo el tiempo” y buscar en “las privadas” alguna opción; o que se presenten oportunidades como el ofrecimiento de una beca por promedio. Hay otras pero estas son las más recurrentes. Así en algunas ocasiones a los jóvenes se les presenta la opción y otros ellos la vislumbran y piden el apoyo.

4.4 Buscar opciones y tomar la decisión

Al buscar opciones, algunos de los estudiantes entrevistados, aseguran haber hecho una revisión exhaustiva de las opciones que ofrece el sector privado de educación superior. Las instituciones de educación superior privadas que consideran para evaluar sus posibilidades son: TEC, IBERO, Universidad Latina, Universidad Londres, UVM (Unitec), entre otros.

Los criterios que algunos chicos consideran para tomar la decisión de cuál escoger son: el factor económico (que puedan pagar no solo las mensualidades sino lo demás: inscripciones, reinscripciones, etcétera); la incorporación a una universidad (en este caso es a la UNAM) es un elemento que ellos señalan como importante pues “cuando busque dentro de las incorporadas, esta fue la que más reconocimiento tiene”; la adecuación de los horarios (algunos ya trabajan y no quieren dejar de trabajar por estudiar, que la universidad que escogen les permita continuar con su actividad laboral es un factor que valoran al momento de elegir); que sea reconocida, para estos chicos es importante estar en una escuela que es conocida por los miembros de su comunidad (no solo de su familia, sino de la localidad completa), así prefieren al institución privada sobre de la UACM por que la primera es conocida y la otra no; finalmente, en algunas ocasiones la ubicación geográfica es importante para elegirla pues “está cerca de mi trabajo y así no pierdo tanto tiempo en el transporte” o “me queda cerca de casa, pues vivo por aquí”.

4.5 Ingreso y Permanencia en la universidad de elección

Al ingresar a la Universidad Insurgentes lo que se juega son esas construcciones que se hicieron de la formación universitaria, comprendidas en las expectativas que tenían al hacer el examen a una universidad pública y que se vieron frustradas al no lograr entrar. Así frente a lo que se deseaba ellos encuentran en la institución elementos que valoraran para quedarse y continuar en ella, lo que resaltan son “profesores capacitados” con quienes se establecen vínculos que permiten al estudiante valorar, lo que ellos llaman “las ventajas de estar en una privada”. A saber, ser grupos pequeños que permiten un acercamiento más personalizado con el estudiante: “saben como me llamo, no soy un número de matrícula”.

Otro elemento que emerge en el discurso de los jóvenes es el vínculo que establecen con sus compañeros, el cual comienza con la identificación en las razones por las que tuvieron que elegir la esa escuela en particular: “No me quede en la UNAM”. Así, encontrar a “otros” que han pasado por lo mismo será un factor importante en la permanencia de éstos jóvenes en la institución.

Estos elementos, los profesores, los beneficios, los compañeros, incluso lo pequeño de la escuela, es interpretado y significado por los estudiantes como un lugar que los contiene, que los ayuda a conseguir lo que quieren: “aquí estoy bien”, “aquí tengo más áreas de oportunidad que puedo desarrollar”.

No son jóvenes acrílicos o que se enorgullecen por los beneficios que encuentran al estar en la institución, así algunos críticamente llegan a hablar de ella diciendo por ejemplo que hacen falta áreas verdes o que algunos elementos de las instalaciones funcionen mejor o que el trato que reciben por parte del personal administrativo sea más humano, incluso llegan a decir que les gustaría sentir más apoyo y atención por ser jóvenes que querían entrar a una pública y no lo consiguieron: “es como un grupo de doble AA, todos sobos iguales” “algunos llegamos muy decepcionados y sin ánimos”. Sin embargo, para ellos esto no tiene mayor importancia, lo que pesa en la balanza es poder contar con un espacio donde realizar lo que se quería, incluso un lugar donde se puede negociar con eso que no se tiene y que se quiere tener: acceso al conocimiento y la formación profesional.

Que los jóvenes acepten la escuela en la que están es fundamental para su permanencia en ella. Esta aceptación, en algunos es mediada por su capacidad para hacer uso de los recursos externos con que cuentan y sacar partido del lugar en que están. Así, la escuela de pertenencia se convierte en un medio para alcanzar sus metas: estudiar lo que quería, reconocimiento social, o herramientas para el futuro.

V Reflexiones finales

Afrontar la situación adversa a la que se enfrentan es el primer momento clave en la itinerante trayectoria escolar de estos jóvenes. Aquí el apoyo de la familia y de los amigos es fundamental para que el joven retorne a sí mismo y valore sus capacidades y habilidades puestas en duda al no conseguir los créditos necesarios para ingresar a una universidad pública.

El proceso de asimilación se manifestará en los estudiantes cuando, mediado por su capacidad resiliente, comprenden que si quiere continuar con su formación “lo mejor” será buscar en otro tipo de instituciones como las IESPRI. Este proceso comienza con la aparición de la sensación de pérdida de tiempo, y culmina cuando el joven comienza a

actuar consecuentemente a la decisión tomada: continuar la formación en una escuela particular que puede pagar.

Por otro lado, el proceso de aceptación de la escuela a la que pertenecen, en la apropiación de ella como “mi escuela”, se caracteriza por atravesar por momentos en los que cuestionarán su rol como estudiante y como cliente. En el que ser cliente no es útil para aceptar a la institución en la que se encuentra. Lo importante aquí es que los estudiantes, a través de su discurso, revelan que cuando hablamos de la educación como un servicio por el cual es posible pagar, el rol que juegas como cliente no es muy claro y no puede ser comparado con la compra de algún bien material, porque si bien cuando se adquiere un bien material es posible devolverlo si está en malas condiciones, cuando hablamos de lo educativo ¿cómo lo devuelves? ¿Cómo reclamas la calidad de lo recibido? ¿Hay un área de servicio al cliente?

Ser cliente significa razones sobre tu inversión, pero la inversión que se hace en la formación profesional es a largo plazo y el producto final no solo depende de la escuela en la que te has formado. Ya que, en general, el objetivo de la formación profesional no es solo adquirir conocimientos, sino que estos conocimientos sean los adecuados para insertarte al mundo laboral. Por lo tanto es complejo mirarse como cliente frente a algo tan volátil como lo es lo educativo.

Finalmente, los estudiantes de esta institución obtienen de ella el espacio donde toman forma los deseos: estudiar lo que querían. Un lugar donde los profesores les hacen saber que son ellos -los estudiantes- quienes deciden si se quedan únicamente con lo que aprenden ahí o buscarán profundizar en aquello que les interesa. El sitio donde los compañeros, además de amigos, son cómplices, son itinerantes como ellos.

En este tipo de instituciones el rol de estudiante que se juega es un rol cuyo deber ser es signado por la institución como pasivo, como dominado. La forma en que lo hace es satisfaciendo dos necesidades, según Maslow, básicas: la de pertenencia y la de credenciales. El estudiante deja de ejercer sus derechos como consumidor cuando la institución le ofrece una “beca-descuento”; esto es así, porque con ello el estudiante puede satisfacer dos necesidades que no ha podido cubrir en otro lugar, o en el lugar que quería (una universidad pública). Así en el juego de poder entre la institución y el estudiante, quien pierde en una lógica de mercado es el estudiante, porque su capacidad para afrontar la situación como sujeto autónomo, autodidacta y autosuficiente no es suficiente para defender su derecho como cliente.

Reconocimiento

Esta investigación forma parte del proyecto CONACYT 50790 “El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México. Políticas

públicas, mercados y diferenciación interinstitucional” a cargo del Dr. Germán Álvarez Mendiola, a quien agradezco su apoyo y confianza para atravesar por esta aventura que es la generación de conocimiento.

La presentación de esta ponencia fue posible gracias al apoyo del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Bibliografía

- Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1991), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- De Garay, Adrián (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.
- Dubet, Francois y Martuccelli Danilo (2000) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, México, Editorial Losada.
- Grotberg, Edith (1995) A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit, The International Resilience Project.
En línea: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html>.
Recuperado el 24 de noviembre de 2010.
- Infante, Francisca (2008), “La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente”, en Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio N. (Comp), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Benos Aires, Paidos
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Melillo, Aldo; Estamatti, Mirta; Cuestas, Alicia (2008), “Algunos conceptos psicológicos del concepto de resiliencia”, en Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio N. (Comp), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Benos Aires, Paidos
- Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio N. (Comp) (2008), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Benos Aires, Paidos.
- Rutter, M. (1992), *Developing minds: challenge and continuity across the life span*, Gran Bretaña, Penguin Books.
- Tuomela, Raimo (2000), *Belief versus acceptance*, *Philosophical Explorations* 2, 122-137.