

# Revista de Investigación Educativa 1

julio-diciembre, 2005

ISSN en trámite, Instituto de Investigaciones en Educación,  
Universidad Veracruzana

## Los estudiantes<sup>1</sup>



François Dubet<sup>2</sup>

Université de Bordeaux II

En este texto se busca establecer parámetros para responder a la pregunta ¿qué son los estudiantes?, en el contexto de la educación superior en Francia, considerando, en principio, la aparición de dos procesos que dominan la vida universitaria de dicho país desde hace 40 años: la masificación del acceso a los estudios superiores y la diversificación de la oferta universitaria. Se revisan las múltiples variantes que arroja el traslape de estos dos fenómenos partiendo de dos premisas: los estudiantes incluyen, a la vez, a gran parte de la juventud, una juventud definida por condiciones de vida que rebasan a la propia universidad, y también son estudiantes propiamente dichos, definidos por condiciones de estudios particulares. El estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios.

A través del análisis del recorrido que representa la vida estudiantil se intenta comprender, también, por qué el mundo estudiantil, pese a estar débilmente organizado, se constituye como actor colectivo durante algunas movilizaciones masivas y movimientos que plantean frecuentemente a la sociedad francesa el problema del lugar y la función de la enseñanza superior.

**Palabras clave:** Estudiantes, educación superior, jóvenes, masificación, experiencia escolar.

This article attempts to establish parameters in order to answer the question: What are students? within the context of higher education in France, considering, firstly, the appearance of two processes ruling university life in that country for the last 40 years: the mass access to higher education and the diversification of the university offer. This work reviews the multiple variants that these two overlapping phenomena yield, starting from two premises: the students include, at the same time, a great part of today's youth, a youth defined by living conditions that surpass the university itself, and they are also students, defined by conditions of particular studies. The student can not be reduced either to his/her role or to his/her condition, but he/she creates an experience that articulates a way of being young and a relationship with studies.

Through the analysis of what student life represents, we also attempt to understand why the student world, in spite of being weakly organized, becomes a collective actor during some mass demonstrations and movements that frequently pose to French society the problem of the place and function of higher education.

**Key words:** Students, higher education, youths, mass, school experience.

### Para citar este artículo:

Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1.

Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

¿Quiénes son los estudiantes? Tras la lectura del conjunto de los estudios realizados en el programa “La universidad y la ciudad”, la respuesta a esta pregunta común dista de ser sencilla debido a la diversidad de situaciones, aspiraciones y maneras de vivir una condición estudiantil cuyo principio de unidad es más bien un problema que un hecho. Desde hace unos cuarenta años, hay dos procesos que dominan la vida universitaria.<sup>3</sup>

El primero es la masificación del acceso a los estudios superiores, proceso que se aceleró en los últimos años, y que impide identificar a los estudiantes con algunas variables sociales homogéneas. Ya no es posible reducir a los estudiantes a la juventud “burguesa” o “pequeño-burguesa”. Sin duda alguna, todos los estudiantes son jóvenes; ciertamente, los muchachos procedentes de las clases sociales privilegiadas están sobrerrepresentados, pero estas características no bastan para definir un grupo homogéneo, porque si bien casi todos los muchachos de la burguesía van a la universidad, no constituyen la estructura o el centro del mundo estudiantil, que se ha diversificado mucho. El Heredero ya no es el arquetipo del estudiante.

El segundo proceso, también claramente fortalecido desde hace unos diez años, se refiere a la diversidad de la oferta estudiantil. Las universidades multiplicaron sus sucursales, sus formaciones, sus diplomas y sus carreras. Junto a las antiguas facultades sobreviven las Grandes Escuelas, mientras que el número de clases “preparatorias”, institutos universitarios de tecnología [IUT, por sus siglas en francés],<sup>4</sup> escuelas especializadas, certificados de técnico superior [BTS, por sus siglas en francés] y carreras diversificadas, no ha dejado de aumentar. La Sorbona y algunas otras facultades prestigiosas ya no son el centro de la vida universitaria.

Cuando se cruzan la diversidad del mundo estudiantil y la diversidad de la oferta universitaria, se establece un universo sumamente complejo, pues uno y otro de estos conjuntos no se traslapan necesariamente para formar tipos de estudiantes claramente identificables. Sólo en las extremidades del sistema se constituyen, a veces, conjuntos verdaderamente homogéneos, que asocian características sociales y escolares precisas. Entre esos polos claramente “burgués” y popular, el mundo estudiantil se divide en un sinnúmero de modalidades y experiencias cuyo registro y descripción parecen imposibles, una búsqueda infinita de categorías cada vez más detalladas. Aunque tienen aspectos en común, las mismas carreras universitarias no son idénticas en todos los puntos del territorio; acogen a públicos a menudo heterogéneos, que se transforman a medida que avanzan en las carreras y, en las mismas unidades, los estudiantes atribuyen a sus estudios significaciones muy distintas. La identificación y el análisis de las maneras de ser estudiante se enfrentan, entonces, a la prueba impuesta al sociólogo por la sociedad de masas: la de una individualización creciente de las conductas y las experiencias sociales en un conjunto donde los estilos de vida se diversifican y jerarquizan, sin que en la mayoría de los casos se formen subgrupos homogéneos con fronteras marcadas

e identidades claramente establecidas. Para evitar el riesgo de atomizar el análisis de un mundo estudiantil de por sí fragmentado, es necesario definir las grandes categorías que organizan la experiencia estudiantil.

Conviene, primero, definir la condición de estudiante como una experiencia juvenil. El estudiante es un joven que se aleja más o menos de su familia, que adopta un estilo de vida sometido a una serie de condiciones: el alojamiento, la ciudad donde estudia, la naturaleza de sus recursos, el tipo de sociabilidad que adopta, sus opciones ideológicas y políticas. Cuanto más masificada es la universidad, más diversificados son estos estilos de vida.

Pero los estudiantes no sólo son jóvenes; también son alumnos que se definen por condiciones escolares y, sobre todo, por el sentido que dan a sus estudios. En este punto deben considerarse diversas variables propiamente universitarias, sobre todo las que tienen que ver con el mantenimiento de los estudiantes por el sistema escolar y por el nivel de integración y obligación que éste impone: si bien los estudiantes de primer semestre de derecho y los de una escuela selectiva pueden proceder del mismo medio social, su experiencia estudiantil dista de ser la misma. También debe considerarse el tipo de relación que establecen los estudiantes con sus estudios, las finalidades profesionales que planean, los intereses intelectuales que ponen en juego, las estrategias de construcción de las carreras...

En pocas palabras, los estudiantes incluyen, a la vez, a gran parte de la juventud, una juventud definida por condiciones de vida que rebasan a la propia universidad, y también son estudiantes propiamente dichos, definidos por condiciones de estudios particulares. El estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios. El estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad. A veces, este encuentro es tan débil que los estudiantes sólo aparecen como jóvenes que van a la universidad algunos días a la semana, pero otras aparecen, al contrario, como “verdaderos estudiantes”, totalmente definidos por el tipo de estudios que hacen.

La experiencia estudiantil debe entenderse como un recorrido. Desde el momento en que abandonan el mundo de los Herederos, los estudiantes de la universidad de masas se enfrentan a un problema de aculturación durante el cual o bien “se vuelven estudiantes” o bien no pueden lograrlo y desertan. Estas trayectorias son múltiples y también están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de organización universitaria, el contenido de los estudios y la finalidad de los propios estudios. A través del análisis de este proceso podremos intentar comprender por qué el mundo estudiantil, pese a estar débilmente organizado, se constituye como actor colectivo durante algunas movilizaciones masivas y movimientos que plantean frecuentemente a la sociedad francesa el problema del lugar y la función de la enseñanza superior.

## Entre la nostalgia de los Herederos y los estudiantes de la universidad de masas

### El lugar de los Herederos

La fragmentación y las transformaciones del mundo estudiantil se manifiestan, en primer lugar, por la desaparición de un personaje: el Heredero. Pese a ello, la gran mayoría de los trabajos sobre el tema de los estudiantes siguen considerando el tipo ideal de los Herederos como referencia (Bourdieu & Passeron, 1966).<sup>5</sup> A veces esta referencia está de acuerdo con la teoría sociológica de P. Bourdieu; a veces se aleja de ella. Pero los Herederos siempre aparecen como la figura central de los “verdaderos” estudiantes, como si el estudiante parisino de letras de los años sesenta hubiera personificado una figura ejemplar de la experiencia estudiantil, una figura hoy residual o ausente, una figura tanto más débil cuanto que la mayor parte de los trabajos en que se basa este balance se refiere a universidades de masas de provincia. Esa referencia, que data de hace treinta años, es aún más confusa por cuanto los autores de los Herederos ya señalaban la rapidez con que su modelo estaba desapareciendo y debilitándose, hasta qué punto aquel tipo “puro” ya no correspondía a la condición estudiantil de la universidad de masas en formación al inicio de los años sesenta. El Heredero aparece entonces como el punto fijo o el referente a partir del cual se sigue orientando la mayoría de las representaciones estudiantiles, aunque sólo sea para medir el cambio social. Y aunque en los estudios se observa a menudo la desaparición de este personaje bajo la ola de la masificación y la dispersión de las experiencias estudiantiles, lo cierto es que este tipo ideal no fue sustituido por ningún otro modelo, figura tan central o tan acabada, del estudiante.

El Heredero era la figura estudiantil de una universidad de origen social burgués, una universidad en la que los hijos de ejecutivos tenían 80 veces más oportunidades de entrar que los hijos de campesinos. El peso de las determinaciones sociales que fijaban las probabilidades de entrar a la universidad hacía del origen social el factor esencial para explicar y analizar los comportamientos estudiantiles. El Heredero podía definirse por el encuentro entre la juventud “burguesa” y la universidad más tradicional: las facultades de Humanidades identificadas con la “gran cultura” y su “gratuidad”. El Heredero procedía a la vez de un origen social y de un tipo de universidad.

Si el Heredero sigue apareciendo como el “verdadero estudiante” es porque personifica la integración de un estilo intelectual y un estilo de vida. Intelectualmente, el Heredero afirma o finge su desinterés en los valores y las técnicas de trabajo escolares, rutinarias e “interesadas”, que dominan los ejercicios

del liceo, y la labor de los alumnos que no nacieron con las ventajas de la gran cultura. El Heredero se separa de la infancia y de los rituales escolares. Se reconoce en el don, en la vocación, en el eclecticismo de los gustos y, sobre todo, en la gratuidad de los estudios, una gratuidad tanto más “sincera” cuanto que los estudios aún son rentables en una universidad cerrada a la competencia masiva de la clase media y del “pueblo”. El Heredero es sensible a las ideas que están de moda y a sus debates; en los años sesenta, se apasiona por el existencialismo, el marxismo o el personalismo... En este universo de ideas, “liquida la experiencia burguesa”, rechazando el conformismo de los valores burgueses, deslindándose del modo de vida de esta burguesía de la que procede y a la que volverá a incorporarse. En este sentido, el Heredero es plenamente “joven”, está completamente situado en un limbo donde se empeña en no tener ni pasado ni porvenir. Cultiva su experiencia en la medida en que se deslinda de la cultura universitaria. Precisamente, P. Bourdieu y J. C. Passeron definen más claramente al Heredero por su relación con la cultura que por su relación con los estudios. El Heredero se interesa por lo que no le interesa a la universidad, sabedor al mismo tiempo y de manera confusa que la universidad acabará por reconocer sus méritos.

La vocación intelectual del Heredero se personifica en un estilo de vida que afirma y hace alarde de su libertad revirtiendo las obligaciones comunes. Este estudiante trabaja cuando duermen los demás, sale cuando regresan, le gusta lo que los otros odian, adopta temporalmente costumbres de la chusma y, sobre todo, rechaza, de modo aristocrático, distinguir el ocio del trabajo. La vida de los cafés le permite mezclar los géneros, las conversaciones y el trabajo; las lecturas serias y las otras. El Heredero se desvincula de las pocas obligaciones universitarias y se siente como estudiante en “el tiempo flotante” de un estilo de vida que se opone al de los “matados”. En efecto, este estudiante no está integrado a una universidad que además no tiene las capacidades ni el deseo de integrarlo, y que fomenta ella misma un estilo intelectual aristocrático y desinteresado, puesto que las clases son escasas y los ejercicios lo son aún más. “El mundo de los estudiantes, privado del apoyo institucional y de marcos sociales, cada vez más alejado de los modelos caducos de la vida estudiantil, está hoy quizá menos integrado que nunca” (Bourdieu & Passeron, 1966, p. 54). A diferencia de los estudiantes de los campus estadounidenses, las universidades profesionales o las Grandes Escuelas, los Herederos no se reconocen ni en las instituciones ni en las asociaciones. No tienen espíritu de equipo y las relaciones de sociabilidad no se forman en las bancas de las aulas sino a partir de los gustos y los compromisos externos. De hecho, el Heredero es un personaje más transparente de lo que parece, porque sigue estando movido por un “proyecto de ser”, por el rechazo a las necesidades y a las determinaciones; su condición de estudiante no se construye tanto con base en afirmaciones y pertenencias sino en el rechazo a reconocerse en la condición

del estudiante común. Asimismo, se establece una complicidad “asesina” entre maestros y alumnos porque el Heredero expresa su adhesión a la cultura escolar criticando al maestro, mientras que éste rechaza la pedagogía en nombre de la hazaña intelectual que debe ser su clase. El estudiante “burgués” de letras cumple el mito de la autoeducación; no le debe nada a la universidad y afirma su gusto por la discusión y por los pleitos con sus iguales, lo que le permite confundir el ejercicio escolar con una aventura intelectual. Esta ilusión constituirá lo esencial de su formación.

Este tipo ideal del estudiante no sólo es una referencia profesional de los sociólogos, sino que volvemos a encontrarlo también en el centro de las representaciones sociales de los profesores y estudiosos de la universidad. Para convencerse de ello, basta con escuchar las críticas dirigidas a los estudiantes actuales de la universidad de masas, por parte de los que fueron o creen haber sido Herederos (Martucelli, 1993). En su opinión, los estudiantes de hoy serían utilitaristas, casi cínicos, pero incapaces también de comprender los códigos latentes de la gran cultura y de desvincularse de los ejercicios escolares. De este modo, la masificación transformó a los estudiantes en consumidores interesados, que hacían de los primeros ciclos universitarios simples prolongaciones del liceo. “Sólo estudian para los exámenes”. Muchos maestros extrañan los días en que eran interpelados por estudiantes contestatarios y críticos y, por lo tanto, apasionados. Quizá los estudios no tengan para los nuevos estudiantes, según estas críticas, un sentido intelectual profundo, “no establecen relaciones entre sus estudios y su experiencia personal”. El estudiante sólo es un alumno incapaz de ser estudiante, es decir, incapaz de ser Heredero.

Ya sea que se asocien o no a juicios relativos al “nivel”, estas apreciaciones rebasan el simple contexto escolar: los estudiantes son jóvenes como los otros, privados de esa vida estudiantil de los cafés, los cineclubes y los grupos políticos que añoran la mayoría de los maestros. Incluso, algunos son tan dependientes, según los maestros, que mandan a sus papás a hablar con los profesores, como en el liceo. Lo más curioso es que los mismos estudiantes comparten la nostalgia de un mundo que no pudieron conocer, cuando denuncian el vacío intelectual del mundo estudiantil, las prácticas escolares, la gran influencia de las diversiones populares, la “incultura” de sus compañeros... En resumidas cuentas, muchos están de acuerdo en la desaparición de cierto tipo de estudiante, aunque se siguen refiriendo a él como norma. La imagen de los Herederos también ronda las representaciones y los discursos de los diputados que desearían acoger en su ciudad escuelas universitarias o institutos de formación, y subrayan el enriquecimiento de la vida intelectual y artística que aportarían los estudiantes.

## El estallido del mundo estudiantil

Estamos, pues, ante una situación paradójica: la imagen del Heredero sigue siendo la norma pero, al mismo tiempo, todo el mundo afirma que los estudiantes actuales están muy alejados de ella. Esto indica la extrema dificultad de construir un nuevo tipo ideal central que articule, de manera sólida las dos dimensiones que caracterizan al Heredero; es decir, una procedencia social que determina el conjunto de los comportamientos, y una relación específica con los estudios.<sup>6</sup> El punto más interesante no es tanto la desaparición más o menos radical del Heredero, sino la ausencia de un tipo ideal contemporáneo, tanto en los trabajos de los sociólogos como en las representaciones de los actores. El registro de los estudios que hemos realizado nos permite proponer la hipótesis siguiente: la ausencia de uno o varios tipos ideales que podrían emblematizar la experiencia estudiantil no sólo radica en la masificación y en la diversificación de los públicos estudiantiles, sino también en la relativa autonomía de las dos dimensiones existenciales de esta experiencia, cuando no en la fractura entre ellas.

El Heredero ya no puede ser una figura central debido a la diversificación del reclutamiento, por una parte, y a la oferta universitaria, por otra. Y más allá de esta observación, lo que está en tela de juicio es la idea misma de experiencia estudiantil integrada. En efecto, la diversidad de los públicos estudiantiles y la diversidad de las ofertas de formación están muy lejos de coincidir exactamente, salvo en el caso de algunas carreras al margen de la universidad de masas. Si definimos a los estudiantes como cierta manera de ser joven y cierta relación que se tiene con los estudios, comprenderemos que, a raíz de esta doble transformación, aparece una dispersión y una atomización casi infinita que imposibilita construir cualquier tipo nodal.

Obviamente, esto no significa que los grandes determinismos sociales desaparezcan, sino que en este universo de masas los mecanismos de construcción de la experiencia son sumamente complejos. No sólo ningún tipo central puede suceder al tipo del Heredero, sino que la experiencia estudiantil ya no puede representarse tampoco mediante uno o algunos tipos centrales, sino por la mezcla de múltiples diferencias. Más precisamente, conviene tratar de manera relativamente autónoma los estilos de vida de una juventud estudiante, y sus relaciones con los estudios propiamente dichos.

### *¿Quiénes son los estudiantes?*

Recordemos las cifras, ampliamente conocidas, pero sin las cuales sería imposible entender quiénes son los estudiantes. En 1980, la cuarta parte de una generación obtiene el *baccalauréat* [examen final al terminar el liceo o preparatoria; diploma

que se otorga a quienes lo aprueban]; en 1985, una tercera parte, y hoy en día, más de la mitad. El 93% de los concursantes al *baccalauréat* de las carreras generales y tres cuartas partes de las carreras tecnológicas se inscriben en la universidad. Por sí sola, la universidad acoge al 53% de los titulados en el *baccalauréat*.

En 1992, hay casi dos millones de estudiantes inscritos en la enseñanza superior, de los cuales solamente en las universidades hay 1, 275, 000; los demás se reparten entre los IUT, las Grandes Escuelas, grandes o no, las clases “preparatorias” [escuelas que preparan para los estudios superiores selectivos], y las carreras de Técnicos Superiores (Institut National de la Statistique et des Études Économiques [INSEE], 1993). Esta explosión es particularmente visible en las universidades de masas no selectivas, que deben recibir a todos los titulados del *baccalauréat*. En la actualidad, la mayoría de los estudiantes son “nuevos estudiantes”, pues aunque provienen en su mayor parte de la clase media, el 58% de los padres y el 69% de las madres de esta población nunca cursaron estudios universitarios (Sondeo SCP, 1994). De 1982 a 1990, por ejemplo, el número de estudiantes inscritos en licenciatura en historia se triplicó. Una encuesta realizada entre 1, 600 estudiantes bretones de liceo indica que tan sólo el 5% de las muchachas y el 2% de los muchachos no piensan seguir sus estudios después del *baccalauréat* (Séchet-Poisson & Peyon, 1993).

Los estudiantes no sólo son cada vez más numerosos, sino que también realizan estudios cada vez más largos, incluidos los estudiantes de las carreras cortas que desean mejorar su preparación escolar y prolongar un poco más el tiempo de la juventud (Conte, 1993). El temor al desempleo, el deseo de mejorar la propia formación en un contexto que tiende a la rentabilidad cada vez menor de los títulos y el de prolongar la vida de estudiante, se conjugan para alargar el tiempo de los estudios.

Esta masificación trae consigo una “relativa democratización”, puesto que las oportunidades de ingresar a la universidad pasaron, de 1959 a 1983, del 37.3% al 83.9% en las clases altas; del 20% al 55.2% en la clase media, y del 0.5% al 8.2% entre los obreros (Molinari, 1992). Según estudios recientes, en 1960 los hijos de obreros tenían 40 veces menos oportunidades de entrar a la universidad que los hijos de ejecutivos; en 1993 tienen seis veces menos (Roulin & Esquieu, 1993). La tasa de estudiantes que gozan de una ayuda económica otorgada por el Ministerio de Educación pasó del 14.1%, en 1970, al 17.3%, en 1991-92 (*Repères et références statistiques*, 1993). Sin embargo, los nuevos estudiantes siguen siendo los de las clases media y superior, que representan la mayoría.

Pero a pesar de haberse vuelto masivo, el mundo de los estudiantes no es ni igualitario ni “democrático”. Aún subsisten los tres grandes conjuntos señalados por J. C. Passeron (1986) en función de su procedencia social: las carreras cortas y técnicas son de origen popular; las carreras universitarias de letras, derecho, ciencias económicas y ciencias aplicadas reciben a la clase media, y las Grandes Escuelas

así como las carreras de medicina se abren a las clases altas. Pero estos grupos son conjuntos imprecisos, separados por barreras más que por niveles, exceptuando los casos extremos, que son minoritarios por consiguiente. La procedencia social de las diversas carreras está marcada por ciertas dominantes, mucho más que por homogeneidades.

Si consideramos el grupo de los ejecutivos y las profesiones liberales, del que proviene el 32% de los estudiantes, este porcentaje se eleva más de 15 puntos por encima de ese promedio en las facultades de medicina, y desciende 7 puntos por debajo de él en los IUT. Sin embargo, en todas las demás carreras la cifra se mantiene muy cerca del promedio. De manera análoga, la tasa de obreros, que es del 11.6% del total del conjunto, es débil en las facultades de medicina: alrededor del 6 %, y elevada en los IUT: cerca del 17%, pero se aproxima al porcentaje promedio en todas las demás (*Repères...*, 1993). Se sabe, por otra parte, que las Grandes Escuelas tienen estudiantes de orígenes sociales más homogéneos, que las situaciones de los IUT son diferentes y que el público de las sucursales universitarias de provincia es más popular que el de las antiguas universidades. Se observa también que el número de estudiantes acomodados aumenta a medida que se avanza en los estudios. Pero obviamente, la noción de universidad de masas es muy aceptable para muchos sectores de la universidad. Y se trata de un mundo definido por su falta de homogeneidad social.

De hecho, la distribución de los estudiantes en las diversas carreras no sólo se explica por su origen social, sino que también se relaciona más claramente con su pasado escolar, con el tipo de *baccalauréat* y con las calificaciones obtenidas en este examen. En Burdeos, por ejemplo, mientras que el 46% de los que entran a la universidad son titulares de un *bac* de tipo A o B, en derecho representan el 73% de los inscritos; los tipo B son más numerosos en ciencias económicas, el 43% contra el 17% para los titulados del *bac* en el año. Los *bac* C y D representan el 89% de los inscritos en ciencias, mientras que sólo alcanzan el 40% del total de los titulados en el *baccalauréat*. Los *bac* D representan el 63% de los que entran a medicina, contra un promedio del 23%. El 68% de los estudiantes de las carreras literarias proviene del *bac* A (Dubet, Delage et al., 1993).<sup>7</sup> Las Grandes Escuelas, los IUT y las clases “preparatorias” reclutan según criterios de excelencia escolar. Todos estos criterios, tanto la carrera como la excelencia, están en gran parte determinados por el origen social, pero una vez más, si exceptuamos los extremos como los *bac* C y G, se observan más efectos de dominantes que determinaciones mecánicas. Para explicarlo reproducimos este cuadro, realizado por C. Convert y M. Pinet (1993) para el caso de Lille:

Medio social

Nivel de eficiencia	Acomodado	Clase media	Clase baja
Bueno	Escuela superior de medicina	Escuela superior de medicina y ciencias	Escuela superior de ciencias, IUT
Mediano	Pequeñas escuelas, IUT	Todas las facultades, IUT	BTS
Bajo	Letras, SHS Derecho	Letras, SHS derecho	Letras, BTS

Por consiguiente, el peso del criterio escolar en la formación de los públicos estudiantiles contribuye a “provocar la confusión”, con la creación de públicos relativamente heterogéneos; públicos que apenas podemos identificar con un tipo de estudiante. Decir que se trata de un público estudiantil de masas, es una forma muy imprecisa de definirlo.

A los dos grandes factores de identificación de los públicos de estudiantes, el nacimiento y el pasado escolar, conviene agregar otros dos. El primero es el sexo, que sigue siendo muy discriminante pese al “incremento” general de la presencia femenina en los estudios universitarios: el 54% de los estudiantes son mujeres. Son muy numerosas en letras, derecho y ciencias económicas. Apenas son un poco más de la tercera parte de los estudiantes en ciencias y la cuarta parte entre los que cursan la carrera de matemáticas. Pero conforme se avanza en la carrera, la proporción femenina es cada vez menor. De este modo, del DEUG [primeros dos años de los estudios superiores] al DEA [3° ciclo de enseñanza superior, previo a un doctorado], esa proporción se reduce 8 puntos en derecho, 12 en ciencias económicas, cerca de 18 en letras y 13 en ciencias.<sup>8</sup>

El segundo factor es la localización de las universidades y su “reputación”. En el grupo de las universidades de masas, existen universidades más “burguesas” que otras, aunque ofrezcan carreras idénticas. J. Palmade (1994) observa, por ejemplo, que los estudiantes de los primeros semestres de ciencias económicas de Dauphine (París IX) y de Créteil (París XII) se distinguen de manera muy visible: mientras que los de Dauphine cuentan con el 70% de hijos de ejecutivos y de profesiones liberales contra el 46% en Créteil, sólo reciben el 1.5 % de hijos de obreros, contra el

8% en Créteil. París *intramuros* es más “burguesa” que las afueras, y las universidades parisinas son en sí muy diferentes. Las antiguas universidades son más “burguesas” que sus sucursales, y las universidades de las ciudades pequeñas cuentan con más becarios que las grandes. Así, un estudiante parisino de derecho es más “burgués” que uno de Poitiers, y un estudiante de letras de Dijon es también más burgués que uno de Saint-Etienne. Las mismas observaciones son válidas para los IUT, las Grandes Escuelas y las clases “preparatorias”. Por una parte, los estudios tienen un costo y, por otra, las regiones francesas no son todas iguales.

Cabría agregar muchos otros elementos de diversificación, como la proporción de “nuevos estudiantes”, que se debe a la historia universitaria, el porcentaje de extranjeros... No olvidemos tampoco que los públicos se transforman de acuerdo con los ciclos de avance: los hijos de ejecutivos, que constituyen el 22% del primer ciclo, alcanzan el 31% más allá de la licenciatura. Todos estos factores contribuyen a asociar estrechamente masificación y diversificación. Se entiende así la dificultad que existe para elaborar el estereotipo del estudiante, más allá de variables tan generales que ya no indican nada preciso en cuanto a la naturaleza sociológica de los públicos. Sencillamente, en 1980 el 28% de los jóvenes de entre 18 y 25 años estaban escolarizados, mientras que actualmente representan un 47%.

### *La oferta universitaria*

Al igual que la masificación de la universidad, la diversificación de la oferta universitaria desempeña un papel esencial en el aumento explosivo de las estadísticas. Mientras que en 1960 Francia contaba con 16 sedes universitarias, en 1990 tenía 50, a las cuales habría que agregar 90 IUT y 40 sucursales descentralizadas de provincia. En total, hay 200 ciudades que poseen instalaciones universitarias. Aunque París sigue siendo el centro y domina el conjunto, simplemente por la cuestión del prestigio, la posición relativa de la capital ha declinado porque el aumento explosivo de la matrícula universitaria no sólo provoca una ampliación del antiguo modelo, sino también una multitud de creaciones en lo que hasta entonces fue un desierto universitario. Obviamente, este movimiento se asocia a una gran diversificación. Algunas academias “importan” estudiantes, mientras que otras los “exportan” (Frémont, Hérin & Joly, 1992). Algunas universidades reclutan a sus estudiantes localmente (sobre todo las más recientes en las ciudades medianas), mientras que otras manejan el mercado nacional y otras más tienen una perspectiva más internacional.

Pero esto no constituye lo esencial de nuestro propósito, pues el aumento explosivo de la oferta universitaria también corresponde a una creciente diversificación de la oferta de carreras. Desde 1980-81, la proporción de los estudiantes de universidades no ha dejado de disminuir, pasando del 67% al 61%,

mientras que la proporción de los IUT, BTS, institutos universitarios para la formación de maestros [IUFM, por sus siglas en francés] y Grandes Escuelas no deja de aumentar. Ahora bien, todas estas carreras tienen modalidades de reclutamiento y selección, de mantenimiento, métodos pedagógicos y proyectos particulares. El tiempo y las condiciones de trabajo de los estudiantes, el tipo de pedagogía, los cursos, las áreas de reclutamiento y las perspectivas que se ofrecen a los estudiantes no son comparables. Los estudiantes de las clases preparatorias y los BTS todavía se pueden considerar como estudiantes de liceo. Otros son aprendices de alto nivel cuya formación esencial se realiza alternativamente en la empresa o cerca de ella. Otros son “protegidos” por el estatuto de las Grandes Escuelas. Algunos pagan sus estudios; otros son, al contrario, remunerados...

En el seno de la universidad misma, apareció una multitud de formaciones de estudios superiores (tercer ciclo), con *masters*, maestrías como DESS [Diploma de Estudios superiores Especializados, de 3° ciclo, sanciona una formación de alta especialización], DEA y algunas carreras de ingeniería. La carrera clásica ya no constituye necesariamente la referencia, y los estudiantes tienen la posibilidad de construir carreras particulares estableciendo “montajes” de formaciones, construyendo un perfil específico y original con el cual esperan obtener un valor distintivo a partir de la combinación original de materias, certificados y títulos profesionales, obtenidos cada vez en condiciones y según criterios pedagógicos particulares. Por lo tanto, al menos en este nivel, la autonomía no es una palabra sin valor. Cada universidad y cada facultad han visto surgir, al lado de sus carreras básicas, una multitud de carreras y cursos que ya no permiten, sin simplificar demasiado, reducir la oferta universitaria a algunos modelos elementales.

El *boom* de la oferta universitaria no se puede reducir a una simple diversificación de las carreras disponibles. En efecto, en todos estos casos, la finalidad de la universidad, sus “funciones” y los objetivos que persiguen los actores, ya no concuerdan con las grandes divisiones esenciales de la cultura general, científica, literaria, y con las finalidades profesionales del derecho y la medicina. La investigación, la formación básica, la actividad crítica y la formación profesional se definen y articulan de manera específica en cada caso. La influencia de esta formación sobre los estudiantes, el tipo mismo de las materias y de los maestros no son forzosamente comparables. Cada subgrupo se presenta como una unidad original que es producto del marco institucional, de las estrategias de los universitarios y de las relaciones con el entorno. El papel de los maestros, sus condiciones de trabajo, las diferencias entre sus sueldos y su autonomía varían considerablemente de un sector a otro y dentro de cada uno de estos grupos (Berthelot, 1993b). No sólo cada disciplina construye sus tradiciones y objetivos, sino que también dentro de cada facultad [UFR, por sus siglas en francés] o departamento, la universidad se redefine, por así decirlo, en una multitud de universidades particulares.

Si cruzamos la diversificación de los públicos estudiantiles con la diversificación de la oferta, la heterogeneidad de los orígenes sociales y escolares con la diversidad de las carreras posibles, se establece un cuadro tan complejo que es fácil comprender por qué ningún tipo ideal de estudiante puede sustituir al tipo del Heredero, y cómo, al mismo tiempo, esta referencia sigue imponiéndose como la nostalgia de un mundo universitario aún homogéneo y de una experiencia estudiantil original y “diferenciada” del estilo de vida juvenil masificado.

### Jóvenes y estudiantes

R. Establet (1993) observa que si bien el 64% de los estudiantes entrevistados en una encuesta marsellesa se definen primero como estudiantes, el 84% de ellos se consideran ante todo jóvenes. Obviamente, ambas identidades no son excluyentes, porque se puede ser joven y al mismo tiempo estudiante, pero éstas no se pueden confundir completamente. Decir que los estudiantes deben ser considerados como jóvenes no es una perogrullada. Esto significa que su estilo de vida no está determinado únicamente por los estudios, ni mucho menos, y que se explica por la problemática más amplia de la juventud como edad de la vida y como prueba de ingreso a la condición de adulto. No olvidemos que los estudiantes se alejan más o menos de su familia, que a menudo adquieren cierta autonomía económica, que a veces establecen una vida en pareja: en pocas palabras, no olvidemos que “crecen” durante sus estudios. Las modalidades de este proceso participan plenamente del estilo de vida del estudiante y varían de acuerdo con una serie de factores que no sólo se deben al tipo de estudios, sino al tipo de vivienda, la localización de los estudios o los recursos disponibles... Los estudiantes también son jóvenes en otro sentido: comparten ampliamente un estilo de vida juvenil caracterizado por afinidades electivas y diversiones populares que no son específicas ni exclusivas del medio estudiantil.

### Entre autonomía y dependencia

#### *Solo o en familia*

En Rennes, el 41% de los estudiantes de primer año vive en casa de su familia (Piahn, 1993).<sup>9</sup> Es el caso del 44% de los muchachos y del 38% de las muchachas; del 43% de los que tienen entre 18 y 19 años y del 38% entre 20 y 21 años. El origen social pesa relativamente poco en esta elección y, tanto en Rennes como en las sucursales de la universidad, es ante todo la distancia entre el lugar

de residencia familiar y la universidad lo que determina el tipo de alojamiento: cuando es inferior a 15 kilómetros, el 90% de los estudiantes viven en casa de sus padres; esta proporción disminuye 45% entre 20 y 30 kilómetros, y hasta el 3% a más de 50 kilómetros. La elección entre estudiar en una sucursal o en el centro universitario se explica ante todo por la proximidad del domicilio de los padres; en el 70% de los casos éste es inclusive el factor determinante (Pihan). Parece que la extensión de la red universitaria acentúa este fenómeno de cohabitación familiar, porque el 39% de los estudiantes de Le Havre, por ejemplo, vive con su familia (Agence d'urbanisme de la Région du Havre [AURH], 1993). La cohabitación varía mucho según la ubicación de las universidades. O. Galland (1994) observa que si el 35% de los estudiantes vive con su familia, la proporción alcanza el 72% para los estudiantes de Nanterre y el 21% para las universidades de Rennes y Besançon. Si a estos porcentajes agregamos el número de estudiantes que viven en un alojamiento pagado por sus padres, el porcentaje sube hasta el 84% en Nanterre y el 58% y el 53% en Rennes y Besançon. Es solamente a los 24 años cuando más de la mitad de los estudiantes ocupa un alojamiento pagado por sus padres. La tercera parte de los estudiantes de Nantes, observa J. P. Molinari (1993), vive en casa de sus padres; la proporción es del 47% para Le Mans, donde el reclutamiento local es más importante (Chevalier, Bertrand & Dodier, 1993). De manera general, parece que el alojamiento de los estudiantes en casa de su familia es más bien el resultado de las oportunidades que una decisión educativa; por ello, este fenómeno es importante en las universidades pequeñas que tienen una zona de reclutamiento en el nivel regional.

Esta fuerte cohabitación no se debe únicamente a cuestiones económicas. Así, el 65% de los estudiantes que viven en casa de sus padres declaran que no les parece urgente separarse de ellos (Pihan, 1993). Por lo tanto, el tema de la democracia familiar no es un engaño; la mayoría de los jóvenes estudiantes no desean alejarse de su familia, aun cuando tuvieran dinero. La imagen del estudiante autónomo, alejado de su familia, no es una regla. La proximidad del lugar de estudios respecto a la residencia familiar constituye incluso el primer elemento al escoger una universidad para el 44.5% de los estudiantes, mucho antes que la carrera y el prestigio de la universidad. Obviamente, este factor tiene un peso mucho menor para los estudiantes parisinos, que disponen de un abanico de oportunidades mucho más abierto, pero que con mayor frecuencia se alojan en casa de sus padres. Desde este punto de vista, observan O. Galland y su equipo, las cosas no han cambiado mucho desde el tiempo de los Herederos. En definitiva, la mayor parte de las encuestas muestra que la sectorización no se vive como un problema en la medida en que aun cuando los estudiantes ya no vivan con sus padres, siguen una "lógica de continuidad territorial".

Pese a las dificultades que pueden existir a la hora de conocer los secretos de familia, parece que los estudiantes están satisfechos con sus relaciones familiares. Éstas no carecen de diversos beneficios, sobre todo en las familias de clase media que practican cierta “democracia familiar” (Kellerhals, 1987). O. Galland observa que el 85% de los estudiantes considera tener buenas relaciones con su familia, lo que les da a la vez autonomía y un sentimiento de seguridad; también se sienten agradecidos por los sacrificios que han hecho sus padres. Estas relaciones parecen menos satisfactorias en las clases populares, donde el modelo familiar puede ser más autoritario y el peso de los sacrificios puede provocar un desplazamiento del agradecimiento hacia la culpabilidad. También es verdad que, aunque el 40% de los estudiantes declara compartir “las ideas” de sus padres, esta proporción no es tan elevada entre los que proceden de las clases alejadas del universo de la “clase media” de la universidad; en este caso, los estudiantes viven una aculturación que los aleja poco a poco de su familia. J. P. Molinari habla de ese fenómeno como una verdadera tensión de aculturación, cuando los padres, sobre todo en el campo, ya no comprenden el modo de vida y de trabajo de sus hijos: “¡siempre metidos en sus libros!”

A medida que pasa el tiempo, los estudiantes se van de casa según un proceso progresivo, pero que ocurre casi siempre sin ruptura. La proporción de estudiantes que viven con su familia disminuye entre el primer año y el cuarto; por ejemplo, en Le Havre pasa del 45% al 23% (AURH, 1993). Sin embargo, D. Pinson (1994) observa que esta separación se percibe más bien como una prueba que como la conquista de una autonomía y una libertad. Aunque el estudiante viva solo, en pareja o con amigos, el regreso semanal a casa sigue siendo frecuente, los fines de semana se prolongan y el apoyo familiar persiste, aunque sin el control.

### *Entre “chambas” y empleos<sup>10</sup>*

El 50% de los estudiantes piensa que para autofinanciar sus propias necesidades, tendrían que disponer de un sueldo mensual situado entre los 3,000 y 5,000 francos [entre 460 y 770 euros]; el 27% se conformaría con menos de 3,000 francos. El nivel de las “necesidades” crece de un ciclo al otro, puesto que el 59% de los estudiantes a partir del segundo ciclo [5º semestre] quisiera tener entre 3,000 y 5,000 francos, contra un 45.5% en el primer ciclo de una carrera. Cuanto más humilde es el origen social, más numerosos son los estudiantes que piensan conformarse con menos de 3,000 francos: el 40.5% para los hijos de obreros contra un 19% para los hijos de ejecutivos (Dubet et al., 1993).

Obviamente, es la autonomía económica la que determina más claramente la entrada en la condición de adulto. Entre la dependencia total y la independencia,

existe un verdadero abanico de situaciones y contribuciones de los estudiantes para su propio mantenimiento. Aquí, lo que nos interesa no es tanto el nivel de vida de los estudiantes sino el tipo de sus recursos. Resulta que entre “chamba” ocasional y empleo estable, casi todos los estudiantes más o menos trabajan.<sup>11</sup> En Tours, el 85% de los estudiantes trabaja en verano y el 25% lo hace ocasionalmente durante el año (Chevalier, Godin et al., 1993). Un estudio realizado en Montpellier indica que el 60% de los estudiantes trabaja durante el verano, el 16% tiene un trabajo ocasional y el 34% tiene un trabajo todo el año (Volle, 1993). En el caso de los empleos de verano, el 77% de ellos excede las 30 horas. Durante el periodo escolar, el 55% de los empleos rebasa las 15 horas semanales y el 14% las treinta horas. En Lyon, N. Commerçon (1994) observa un porcentaje de actividad equivalente al 68%, con un aumento de casi 10 puntos entre el primero y el segundo ciclos. La proporción de los ingresos relacionados con los pequeños empleos y los trabajos más estables aumenta con la edad y la experiencia en los estudios: así, mientras que el número de trabajadores estables sólo representa el 20% en los primeros semestres, en los últimos alcanza el 53% (Volle). En total, en Niza, el 7% de los estudiantes trabaja más de 15 horas a la semana (Chenu, Erlich, Frickey & Novi, 1993). Al observar a los estudiantes de Rennes, Nanterre y Besançon, O. Galland (1994) y su equipo concluyen que tan sólo el 14% de los estudiantes declara no haber trabajado durante el año. La cuarta parte tiene un empleo estable, el 14% menos de un medio tiempo [20 horas], por lo menos el 12% tienen un trabajo equivalente a 20 horas a la semana. Aparece así un abanico completo de situaciones laborales, desde los que trabajan de manera inestable para obtener un poco más de “dinero extra”, pasando por los verdaderos asalariados que además son estudiantes, hasta los que ven en el trabajo una ayuda económica estable y complementaria del apoyo familiar o de las becas. La misma encuesta indica que casi dos de cada tres estudiantes declaran trabajar por necesidad, una tercera parte sólo por dinero extra y solamente uno de cada diez estudiantes intenta prioritariamente mejorar su formación. La gama de los empleos inestables es sumamente variada: trabajo de niñera, comida rápida, empresas de limpieza, parques de atracciones como animador... En el tema del trabajo, se pueden destacar algunos perfiles característicos, sin olvidar la extensa variedad de las situaciones.<sup>12</sup>

Se puede distinguir al estudiante mantenido por su familia, que lo aloja o le paga el alojamiento y también se encarga de los gastos esenciales para la comida

y la vida cotidiana, con o sin la ayuda de una beca; las diversas “chambas” de verano garantizan una comodidad adicional, pero no se consideran como una contribución para los gastos relacionados con los estudios. Este tipo, al parecer, es aplicable a los más jóvenes y es independiente del origen social, además de ser particularmente frecuente entre los estudiantes que viven en los alojamientos universitarios de los campus.

El segundo tipo de estudiante se caracteriza por la búsqueda de ingresos adicionales e indispensables para la realización de cierto tipo de vida y de diversión. Esto ocurre cuando la familia y/o las becas sólo logran cubrir estrictamente los gastos de alojamiento, de alimentación o ambos. La proporción del “complemento”, diversión, ropa, libros... depende de un empleo que ya no puede ser completamente inestable. Subjetivamente, los estudiantes en este caso tienen la impresión de incrementar su autonomía y a menudo declaran que ayudan a sus padres para que les paguen sus estudios. Hay relatos de estudiantes grabados en Burdeos que parecen indicar que el hecho de alojarse en pareja se asocia a menudo con el paso de una categoría a otra, al igual que el abandono del alojamiento universitario para vivir en un cuarto o un departamento.

Por último, existe un tipo de estudiante comprometido con un empleo más o menos estable y más o menos declarado; esta categoría comprende las situaciones más diversas, desde el prefecto o el pasante remunerado, hasta el estudiante extranjero que trabaja de noche en los mercados (centrales de abasto) o las empresas de limpieza... Volvamos a los Herederos para observar algunas de las diferencias esenciales subrayadas por O. Galland en una comparación entre sus propios resultados sobre los estudiantes actuales de letras y el material del libro de P. Bourdieu y J. C. Passeron. El trabajo fuera de los estudios se generalizó en todos los grupos sociales:

**Estudiantes que trabajan fuera de sus estudios**

	1962	1992
Obreros y empleados	53.50%	45.60%
Artesanos, comerciantes	28.00%	54.00%
Ejecutivo	24.50%	49.00%
Ejecutivo superior	25.50%	41.00%

Mientras que los estudiantes trabajadores de los años sesenta eran sobre todo los más humildes, hoy en día los porcentajes se acercan, lo que indica no tanto que haya menos desigualdades económicas, sino que se está imponiendo un estilo de vida juvenil en el que la “chamba” ocupa, como en Estados Unidos, un lugar cada vez más importante en el modelo cultural de la juventud. Pero la significación del trabajo no es la misma en los diferentes medios sociales y según el tipo de lo que N. Commerçon (1994) llama “el contrato escolar” firmado entre los estudiantes y su familia. Para los estudiantes que proceden de familias humildes, el trabajo de verano es una necesidad que forma parte de un contrato familiar que implica aprobar los exámenes. En la clase media, la actividad profesional forma parte de un estilo de vida estudiantil, y está separada de una actividad escolar que tiene como primer objetivo la inserción profesional. Entre las clases acomodadas, los trabajos de verano tienen un carácter práctico y una finalidad profesional que los inscriben de manera muy fuerte en un contrato escolar implícito.

Pero si la independencia subjetiva se vincula con la autonomía económica, el sentimiento de ser adulto se manifiesta a partir de cambios sucesivos más sutiles. Así, el 55% de los estudiantes se siente adulto porque administra su presupuesto de manera autónoma. El estudiante no se convierte en adulto mediante una ruptura, sino a través de pequeñas transformaciones apenas perceptibles: el hecho de regresar cada fin de semana a casa es cada vez menos frecuente entre el principio y el final de la carrera, las diversiones son más autónomas, los ingresos aumentan poco a poco... la cohabitación juvenil, considerada como un criterio decisivo de la condición de adulto, pasa del 3% en los primeros semestres al 20% a partir del 5º semestre (Dubet et al., 1993; Molinari, 1993).

### ¿Cómo se llega a ser adulto?

La época estudiantil es también un momento de cambio en la situación personal, de adquisición progresiva de roles, disposiciones y conductas adultas. El hecho de que este proceso se desarrolle, al menos en parte, durante la escolaridad superior, no significa que esté estrechamente ligado a los estudios. En efecto, si bien éstos obedecen a la sucesión de ciclos y años, su organización está lejos de corresponder a “edades psicológicas” o etapas de madurez social. Desde este punto de vista, la universidad no prolonga el liceo [preparatoria] y el colegio [secundaria] pues aunque puede haber novatos, de reciente ingreso, no existen “viejos” que adquieran, por su sola posición en el ciclo escolar, más autonomía y responsabilidades sociales. Los estudiantes no ofrecen la imagen de una trayectoria personal hacia la condición de “mayor” o de “todavía mayor”, comparable a la de los estudiantes de colegio que se deslizan de la niñez a la adolescencia, o de los estudiantes de liceo, que lo hacen de la adolescencia a la juventud. Durante un estudio realizado en Burdeos,

los estudiantes jamás representaron su trayectoria universitaria con esas categorías de la madurez progresiva; ellos no hablan ni de “nuevos” ni de “viejos” (Dubet et al., 1993). La universidad engloba el tiempo de la juventud, pero no divide con precisión sus etapas y procesos.

Cabe decir que esta disociación relativa de la trayectoria escolar y de la trayectoria personal se basa en razones objetivas. La influencia de los estudios sigue siendo débil, las trayectorias estudiantiles son tan diversificadas y las condiciones personales tan múltiples que es difícil reunir las bajo un denominador común. Las situaciones con respecto a las familias, los ingresos y las condiciones de vida son múltiples. También puede ocurrir que los estudiantes se queden en la universidad para prolongar su juventud y para no volverse verdaderos adultos, aunque otros, al contrario, sufren con esta prolongación de la juventud. Dicho de otra manera, el ingreso a la condición de adulto se manifiesta a la vez como un proceso individual y subjetivo, tanto más subjetivo cuanto que no existe un marcador social claro y unívoco, que fije de modo tajante el paso de una condición a otra.<sup>13</sup>

En respuesta a la pregunta: “¿cómo se vuelve uno adulto?”, los estudiantes de Burdeos mencionan tres elementos: el fin de la cohabitación familiar, un empleo más importante y regular y, finalmente, la vida en pareja. Para empezar, uno se separa de la familia, lo que lo obliga a realizar algunas tareas domésticas y a administrar el propio presupuesto. Enseguida, el porcentaje procedente del trabajo regular o de las “chambas” aumenta en el presupuesto. Finalmente, se empieza a vivir con otra persona para “establecerse”, no necesariamente con vistas al matrimonio, pero sí a una vida emocional y materialmente más autónoma.

El estudio de Burdeos nos muestra que si el 35.5% de los estudiantes vive en la casa de sus padres, esta tasa es de 42% en el primer ciclo y baja a 24% en el segundo ciclo. Se admite, un poco arbitrariamente, que todos los estudiantes girondinos viven con su familia, como es el caso del 47% de ellos en primer ciclo; sin embargo, se observa que el 62% de ambos ciclos viven solos. El 14.5% de los estudiantes vive lejos de su familia pese a que “podrían” alojarse con ella. En segundo ciclo, aunque el 38.5% de la muestra proviene de Gironde, el 76% de ellos viven solos, habiendo una diferencia del 37.5%. Existe así un “modelo” de establecimiento individual progresivo a lo largo de la carrera; los estudiantes se alejan de su familia, sin otra “necesidad” que la autonomía que así adquieren.

Analizando las viviendas estudiantiles en Nantes, D. Pinson (1994) y su equipo observan que el alojamiento se inscribe en un proceso de adquisición de mayor autonomía. El cuarto en la ciudad universitaria es el punto intermedio entre la familia y la autonomía más grande que da el cuarto en la ciudad; compartir un departamento en un edificio de departamentos de interés social es también un punto intermedio, pues la cohabitación juvenil pone en marcha solidaridades locales; son “paisanos” más que compañeros de escuela. Obviamente, la autonomización

por medio de la vivienda depende de factores geográficos y materiales. Así, la cohabitación en un departamento barato es la mejor solución de acuerdo con un cálculo “calidad/precio” para aquellos que no pueden alcanzar el ideal del cuarto en el centro de la ciudad. El proceso de independización es lento: uno se desplaza de lo provisional a lo transitorio y de lo transitorio a lo más permanente; el mobiliario se transforma, aparecen los primeros equipos domésticos.

Se pasa también de una “intimidad agredida” en la ciudad universitaria, a una “intimidad negociada” en la ciudad. Las comidas en el departamento se multiplican y se comienza a “recibir” invitados. Este alejamiento no parece estar asociado a una degradación de las relaciones con las familias, puesto que el 82.5% de los estudiantes se declara muy satisfecho al respecto, y son un poco más numerosos en segundo ciclo, el 85%, que en primero, el 81% (Dubet et al., 1993).

El porcentaje del sostén financiero que aportan las familias decrece de un ciclo al otro. En Burdeos, la ayuda, que asciende a un total de tres cuartos y más de los recursos aportados por los padres, pasa del 73% al 53% de un ciclo al otro. Esta ayuda es más elevada en el caso de las muchachas, 71%, que en el de los muchachos, 58%. La ayuda total es siempre más cuantiosa en las áreas selectivas (medicina, IUT) que en las de masas, 45.5% contra 38%. Varía también según la carrera: 60% en derecho, ciencias económicas y en el Instituto de Estudios Políticos [IEP, por sus siglas en francés], 46% en las unidades científicas y 32% en letras. Además, el 40% de la muestra menciona la dependencia financiera como el principal inconveniente de la condición de estudiante, y el 48% en el segundo ciclo. Que los estudiantes se “dejen de mantener”, no quiere decir que estén satisfechos: “Me sentiré adulto con mi primer trabajo definitivo, sin duda. La cuestión del dinero”. A lo largo de la carrera, los estudiantes trabajan cada vez más, pero el nivel de ingresos de la familia no es el único factor que determina el trabajo estudiantil.

El 48% de los estudiantes de Rennes dispone de un auto y un tercio de los estudiantes de Burdeos. En Rennes, el uso regular de un automóvil no varía según las diversas categorías sociales: 46% entre los obreros, 48% para los ejecutivos y empleados y 50% para los agricultores. Parece que entre más pequeñas y descentralizadas sean las universidades, más importante es recurrir al automóvil. Aunque el 37% de los estudiantes posee un auto, esta tasa es del 29% en primer ciclo, contra el 51.5% en el segundo ciclo (Dubet et al., 1993; cfr. también Commerçon et al., 1994). La “motorización” —es decir la posesión de un vehículo pagado por las familias o por el estudiante—, puede ser considerada como un elemento del estilo de vida estudiantil que confiere cierta independencia. N. Commerçon (1994) y su equipo constatan que el 40% de los estudiantes lyoneses interrogados posee un automóvil, aunque el 29% lo utiliza solamente para ir a la facultad. J. Chevalier (1993) muestra, a propósito de los estudiantes de Le Mans, que la “motorización de la movilidad” comprende todos los aspectos de la vida

estudiantil, desde el trabajo hasta las distracciones: el automóvil es un medio de transporte y un elemento del estilo de vida.

Volverse adulto “es cortar un poco con tus padres y tomar en tus manos tu propia vida, o cosas totalmente concretas como el alimento o el alojamiento, comenzar a vivir por ti mismo” (Dubet et al., 1993). Una de las principales distinciones entre los estudiantes de Lille de primer año de facultad, consiste en la libertad de asignación del dinero para gastos, que los padres de las familias acomodadas otorgan en la forma de una suma mensual, y los de las familias modestas como una asignación poco a poco. Pero en tercer año, sea cual sea el origen social, se generaliza la práctica de una suma global libremente administrada (Convert & Pinet, 1993). Los estudiantes aprenden a espaciar las estancias en familia. Los encuentros familiares son menos frecuentes conforme se avanza en la carrera universitaria: “uno tiene que hacer su propia vida y los padres ya tienen la suya”. Los regresos semanales con la familia pasan del 22% en el primer ciclo al 13% en el segundo. Sobre todo, se va acabando la dependencia total, pues con el dinero de las “chambas” no se le debe nada a nadie, sobre todo cuando, como suele ocurrir, este dinero es el de las distracciones y el de la vida personal.

La vida en pareja aparece como un criterio decisivo de la entrada a una situación adulta. “Seré adulto cuando decida vivir con alguien; en ese momento, ya no dependeré de la ayuda de mis padres, me haré cargo de mí por completo.” “Me sentiré un hombre con pleno derecho cuando tenga una mujer; de otro modo, la facultad es la adolescencia eterna.” La cohabitación juvenil aumenta a lo largo de los años: el promedio es del 9.5%; en el primer ciclo es del 3%, pero se eleva al 20.5% en el segundo. Si damos crédito a las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Estudios Especializados [INSEE, por sus siglas en francés], citadas por O. Galland, la tasa de cohabitación estudiantil fuera del matrimonio sigue siendo particularmente baja en relación con el promedio nacional: 44% para los muchachos y 36% para las muchachas de 20 a 24 años en las ciudades de 100 mil a 200 mil habitantes (Cavalli & Galland, 1994). La vida en pareja aparece como una etapa decisiva en la medida en que “uno ya no es responsable más que de sí mismo”, en que deja de pertenecer a su familia.

Una estudiante de matemáticas describe el inicio de la madurez como una serie de “combinaciones” entre distintas lógicas económicas, familiares y personales. Por ello parece no existir un modelo general de transición a la vida adulta. Las incertidumbres y ambigüedades de la juventud florecen en la universidad. Y lo hacen con mayor razón porque los estudiantes se muestran ambivalentes en cuanto al futuro. Ese futuro suele parecer sombrío, ya que el 69% de ellos está inquieto por el empleo, incluso en los segundos ciclos selectivos, donde la tasa es del 56%; el origen social no protege de esta angustia, más elevada entre los hijos de ejecutivos que entre los hijos de obreros. Del mismo modo, el 21% de los estudiantes

considera que el miedo al futuro profesional es el principal inconveniente de la condición de estudiante. La inquietud por el futuro afecta mucho más a las muchachas que a los muchachos, 77% contra 59%; y el 24% de ellas afirma que se trata del principal inconveniente de la condición de estudiante contra el 16.5% de los muchachos. Los estudiantes pueden verse entonces tentados a aplazar el momento de las pruebas profesionales. Lo harán sobre todo porque el 34% de ellos piensa que el tiempo libre es la principal ventaja de la condición de estudiante, y esta tasa no varía de un ciclo al otro.

Los datos recabados sugieren una diferencia de ritmo de entrada a la madurez entre las muchachas y los muchachos. Las muchachas parecen estar más ligadas a sus familias y son sostenidas por ellas más tiempo que los muchachos. Ellas tienen más “chambas” pero menos empleos regulares, el futuro las inquieta aún más. Es como si todavía se mantuviera un modelo de dependencia familiar más tradicional con las muchachas, y como si ellas se anticiparan a sus desventajas en el mercado de trabajo. Las diferencias no son muy grandes pero sí constantes.<sup>14</sup>

## La doble vida de los estudiantes

### *Migratorios y sedentarios*

En un gran número de casos, el estilo de vida de los estudiantes aparece como “cortado” en dos, entre la vida universitaria y la vida juvenil en familia o con amigos ajenos al marco escolar. Los investigadores del Observatorio de la Vida Estudiantil de Montpellier distinguen a *los estudiantes sedentarios* y a *los estudiantes migratorios* (Volle, 1993). Los migratorios regresan a sus casas todas las semanas y suelen esforzarse en reducir su estancia en la universidad a los días indispensables para tomar los cursos esenciales. En Dijon, el 73% de los estudiantes regresa todos los fines de semana con sus familias y el 13% lo hace cada quincena (Bourdon & Peyron, 1993). En Rennes, el 44% de los estudiantes regresa a su casa cada fin de semana, y más de la mitad de ellos lo hace cuando su familia reside en un radio de 30 a 200 kilómetros (Pihan 1993). Estas migraciones semanales se valen de los transportes públicos y los automóviles particulares, que se han vuelto un elemento esencial del estilo de vida de los estudiantes de provincia.

Todos los estudios de provincia subrayan este fenómeno de doble vida —a veces de verdadera división—, cuando se trata de “estudiantes nuevos”, producto de familias culturalmente alejadas de las normas y los valores universitarios. Los migratorios se reclutan entre los más jóvenes, aquellos que tienen alojamientos más baratos y suelen vivir en la ciudad universitaria. A veces, como en Burdeos, las ciudades universitarias se vacían el jueves por la noche y en el lugar sólo quedan

los estudiantes extranjeros, que se sienten entonces cautivos. Los de mayor edad, aquellos que se alojan en el centro de la ciudad, son más sedentarios; pero son los migratorios quienes marcan el ritmo de la vida universitaria y hacen que ciertos departamentos y UFR eviten programar cursos los lunes por la mañana, los viernes después de mediodía y los sábados.

La sociabilidad estudiantil está dominada por esta dualidad. Todas las investigaciones señalan la distinción que establecen los estudiantes entre los *compañeros de la escuela*, producto de la vida universitaria misma, y los *amigos*, escogidos entre amistades más antiguas, las del liceo, de la ciudad, del club deportivo... La práctica deportiva organizada se realiza más a menudo con los amigos que con los compañeros de la escuela; los estudiantes escogen con más gusto el equipo “local” de su ciudad o de su pueblo que el de su universidad. Según los estudiantes de Burdeos, hasta los amores proceden más de sus antiguas redes no universitarias que de los encuentros en las bancas de la facultad. Evidentemente, esta dualidad es mucho más fuerte en las universidades de masas que en los sectores selectivos y más integradores, favorables al espíritu de equipo y de corporación, más apremiantes también en el plano escolar, como las Grandes Escuelas y los IUT. Sin embargo, B. Convert y M. Pinet (1993) constatan el mismo mecanismo migratorio y la misma doble vida entre los estudiantes parisinos de origen burgués de la Escuela Superior de Lille; éstos regresan a la vida civil en cuanto tienen oportunidad (Cfr. Péron, Borel & Durif, 1993). O. Galland apunta que esta doble vida suele ser apreciada por los estudiantes porque les permite un espacio personal en el que pueden combinar autonomía y seguridad, relaciones instrumentales y relaciones afectivas. Asegura una transición flexible hacia la condición de adulto, permite administrar la distancia con la familia. Los estudiantes crecen espaciando las visitas a la familia, reservando una parte de secreto, pero sin que esto implique romper con ella.

Esas noches de jueves en que se llenan algunos cafés de la ciudad son como ceremonias que marcan el paso de una vida a otra, el fin de la semana universitaria, el retorno a la vida “civil”. Estas reuniones se realizan en la mayoría de las universidades de provincia, especialmente en Burdeos, Montpellier y Rennes, y son la expresión colectiva más nítida y espectacular de la vida estudiantil (Allain, 1993; Félonneau, 1994; Volle, 1993). Las noches del jueves, algunos cafés aparecen como los lugares obligados de la vida estudiantil, ahí “se hace la fiesta”, se suele beber más de lo debido, y los más jóvenes experimentan el sentimiento de entrar realmente en la vida estudiantil. Los estudiantes del liceo acuden a buscar una socialización anticipada al lado de los mayores. Es probablemente el único momento, fuera de las manifestaciones, donde los estudiantes entran en escena colectivamente como estudiantes; afirman su pertenencia al mundo estudiantil, al tiempo que todas las semanas regresan a sus casas, a “la otra vida”. Los mayores renuncian a esas reuniones, por considerarlas un tanto “infantiles” y hacen un uso más sofisticado

de la ciudad. Sus representaciones de ésta y sus recorridos urbanos se amplían más allá de algunos cafés que simbolizan la vida estudiantil (Félonneau).<sup>15</sup>

Puede ocurrir también que el mundo de los amigos y el de los compañeros de la escuela coincidan, y constituyan así “fraternidades” por país. Esto sucede entre las minorías desarraigadas. Los estudiantes extranjeros que viven en la ciudad universitaria no se identifican ni se organizan en función de su tipo de estudios sino, en mucho mayor medida, por sus orígenes. En los pueblos universitarios de Burdeos, los antillanos, los africanos o los magrebíes estructuran sus relaciones alrededor de asociaciones y fiestas que los ligan a su país, brindándoles así la seguridad emocional de la que han sido privados, y la red de ayudas e informaciones indispensables para una adaptación conveniente a la vida universitaria. De hecho, esta sociabilidad lleva a una lógica de “minorías”. La doble vida se organiza en la oposición entre los estudios y la comunidad, que ocupa una parte del lugar reservado a la familia y a los “amigos” verdaderos. Los estudiantes africanos de la universidad de Niza se definen a la vez como estudiantes, como intelectuales y como trabajadores inmigrados, pues así es como se les percibe en cuanto se alejan del espacio estrictamente universitario (Streiff-Fenart, Poutignat & Vollenweider, 1993). Estos estudiantes “evitan la ciudad” por miedo a los comportamientos, e incluso a agresiones racistas. El autobús, en particular, puede ser propicio a los incidentes molestos como el rechazo a sentarse junto a un negro... Está también el miedo a ser confundido con un ilegal; por ello los estudiantes africanos evitan ciertos barrios como la playa y la Niza vieja. Como consecuencia, la ciudad universitaria adquiere una importancia enorme y en ella se forma toda una red de ayuda mutua para la búsqueda de viviendas, empleos o directores de tesis, pues la red tiene una dimensión nacional. Los viejos se hacen cargo de los nuevos según un sistema de “tutorías”, y en torno a las fiestas y comidas se forma una vida comunitaria según la nacionalidad.

Al describir la vida estudiantil cosmopolita de las universidades medievales, Durkheim (1938) evoca el papel de estas fraternidades que estructuraban las relaciones entre los estudiantes del mismo origen.

### *El campus y la ciudad*

La vida estudiantil no está dividida solamente por las migraciones semanales y por la yuxtaposición de los compañeros de la escuela y los amigos: en un gran número de ciudades, la oposición entre el campus y la ciudad, entre el trabajo y la “vida”, estructura con la misma fuerza el estilo de vida de los estudiantes. Recordemos, a propósito de esto, que los campus construidos en Francia desde los años cincuenta en la periferia de las ciudades no son comparables, en absoluto, a los campus anglosajones. Fueron construidos para el trabajo y para la satisfacción

de necesidades elementales asociadas a las ciudades universitarias, pero no son espacios de vida plena con cafés, salas de espectáculos, comercios. A pesar de los recientes esfuerzos emprendidos por las autoridades universitarias y municipales, los campus se vacían después de la última clase, como las fábricas y las oficinas.

En Burdeos, Rennes, Nantes o Brest, como en otras ciudades donde se han realizado investigaciones, se observa la misma oposición entre un campus al que se percibe como un espacio funcional, una “máquina para enseñar”, y una ciudad que alberga lo esencial de la vida juvenil.<sup>16</sup> El 16% de los estudiantes de Angers se quedan en el campus después de las clases. “Los estudiantes se alojan en la ciudad universitaria, pero no viven ahí”, escribió J. P. Volle (1993). Para luchar contra la “desbandada vespertina” del campus, la mayoría de los estudiantes prefieren los alojamientos en el centro de la ciudad; entre más avanzan en sus estudios, más abandonan la ciudad universitaria, que se presenta así como un modo de entrada a la vida estudiantil. En contraposición, ésta ofrece a los estudiantes extranjeros una proximidad que los protege pero que los aísla aún más. Los estudiantes piensan también que el hecho de vivir entre ellos en el campus pronto se vuelve algo pesado y monótono; entonces dirigen la vista hacia la ciudad, más diversificada y electiva.

El campus se percibe desde el punto de vista funcional del consumidor. Es un lugar reservado a los estudios y a la alimentación “útil”, y las encuestas realizadas en Rennes y Burdeos según la técnica de mapas mentales, indican que para la mitad de los estudiantes el campus no es más que un lugar de estudios del que sólo conocen los sitios necesarios y en el que no existe verdaderamente un monumento emblemático. En Brest, el 75% de los estudiantes está presente en el campus cinco o seis semi-jornadas y hace en promedio cinco comidas; el 20% no come ahí nunca (Péron et al., 1993). Para decirlo sin tapujos, un campus sigue siendo una universidad de los suburbios, con todas las asociaciones de vacío y atomización que la imagen de los suburbios sugiere.

Sin embargo, los estudiantes son relativamente poco críticos con respecto al campus; la mayoría de ellos no sienten nostalgia por las universidades “intra muros” y los “pequeños barrios latinos” de provincia. El campus funcional es suficiente para sus estudios y, en la mayoría de las ciudades, el problema principal no es tanto el de la organización del campus y su sociabilidad, sino el del transporte. No es tanto la doble vida lo que parece difícil, sino la distancia entre una y otra. Los estudiantes no sueñan con un campus ideal, expresión de una comunidad estudiantil; limitados a expectativas funcionales y útiles con relación al campus, no desean necesariamente que su vida estudiantil y su vida juvenil coincidan una con otra.

A la imagen del campus se opone la del centro histórico y del puñado de calles que forman el barrio estudiantil, el de los cafés, los cines y las reuniones del jueves

por la tarde. El centro de la ciudad está sobrevaluado porque simboliza la mezcla de géneros y actividades, porque es a la vez “cultural” y “joven”, porque permite deambular. Incluso en el caso de Niza, donde las instalaciones universitarias están en la ciudad, parecen estar “afuera”, engendrando representaciones más pobres y limitadas que las de la ciudad (Chenu et al., 1993). A. Sauvage (1993) observa que estas representaciones prácticamente no se distinguen de las de los demás habitantes de la ciudad, con los que los estudiantes comparten representaciones y clichés.<sup>17</sup>

El establecimiento de las universidades en los suburbios populares afecta poco la división que hay entre el campus y la ciudad. La investigación realizada en Vaux-en-Velin y en Bron indica que prácticamente no hay relaciones entre los estudiantes y la población del municipio; la “ciudad” sigue siendo el centro de Lyon (Abdelmaki & Jeanneret, 1993). En cuanto a la Escuela Superior Nacional de Trabajos Públicos, vive aislada. En el barrio de Merlan, en Marsella, la distancia entre la facultad y el barrio sigue siendo la regla. Incluso para el 44% de los estudiantes que viven en el lugar, las distracciones y la “vida” están en Marsella (Establet, 1993). La misma descripción podría valer en el caso de Cergy, donde observamos, sin embargo, más que indiferencia, hostilidad entre los estudiantes y los jóvenes del municipio (Leroux, Curie & Mougin, 1993). Las investigaciones sobre los estudiantes que residen en Saint-Martin d’Hères o en Belsunce en Marsella, donde se estableció la facultad Puget, muestran que estos barrios no se vuelven una prolongación del campus. Los estudiantes trivializan estos espacios, los reducen a las funciones instrumentales (Tarrius, Filâtre, & Di Benedetto, 1993).

La participación del binomio formado por el campus y la ciudad en la construcción de la identidad estudiantil es mucho mayor en provincia que en París o en la periferia parisina. Como observa O. Galland, en Nanterre no hay un medio estudiantil local, mientras que los estudiantes de Rennes y Besançon sí pueden reconocerse en barrios estudiantiles, zonas de bares locales y zonas comerciales. La ciudad de provincia no diluye totalmente el medio estudiantil y la capital identifica menos a los barrios estudiantiles, a pesar de la imagen aplastante del barrio latino.

Asimismo, el hecho de que los estudiantes provincianos vivan con menos frecuencia y por menos tiempo con sus padres (el 22% en Besançon contra el 78% en Nanterre), acrecienta las representaciones territorializadas del grupo estudiantil. La sociabilidad estudiantil urbana es menos intensa en París que en provincia. El “medio estudiantil” sólo existe en las ciudades de provincia. Esto explica quizá la capacidad de movilización relativamente grande de los estudiantes provincianos hoy en día, como lo demostraron claramente las luchas contra el “Contrato de inserción profesional” de marzo de 1994.

El tema de la gran ciudad universitaria, particularmente la de París, como fundadora de la identidad estudiantil, tiene que ver más con el mito y la nostalgia que con la realidad. La comparación sistemática realizada por G. Mosser y E. Ratiu (1994) entre los estudiantes de dos campus –Nanterre y Rennes II por un lado– y los de dos universidades *intra muros* –Censier en París y François Rabelais en Tours– muestra que la organización del tiempo es más variada y flexible en París, donde las oportunidades son más amplias y el nivel de aspiraciones más elevado. Pero la sociabilidad parisina está menos ligada al marco universitario que las de los centros provinciales. Por el contrario, el fenómeno migratorio es escaso en París, donde la frecuentación de lugares se reparte a lo largo de la semana.

En las universidades *intra muros*, los estudiantes pasan menos tiempo en la universidad, frecuentan menos las instalaciones colectivas como la cafetería o el restaurante universitario, y las redes universitarias son más limitadas. Asimismo, los estudiantes están obviamente más integrados a la ciudad, pero en cuanto estudiantes están menos presentes en ella.

De este modo observamos un efecto paradójico de la división campus/ciudad. Parece que el apego a la ciudad y su apropiación simbólica son más fuertes entre los estudiantes del campus, pues al carácter funcional y “neutro” del campus, se opone la ciudad como espacio de un estilo de vida estudiantil. Podríamos decir incluso que la ciudad es entonces “deseada” como la expresión de este estilo de vida. Los estudiantes de las universidades *intra muros* se diluyen más fácilmente en la ciudad, que marca con menor fuerza su identificación colectiva. El binomio ciudad/campus es fundamental también ya que suele ser la expresión espacial de una doble identificación de los estudiantes: estudiantes definidos por sus estudios en el campus, y estudiantes percibidos como jóvenes en la ciudad.

### Estudiantes y “estudiantes grandes de liceo”<sup>18</sup>

La rápida masificación del mundo estudiantil y el desarrollo de una red de instalaciones universitarias en las pequeñas ciudades, hacen surgir nuevos públicos estudiantiles que se distinguen del “estudiante de masas” por ciertas características sociales y culturales y por un estilo de vida cercanos a los de un “estudiante grande de liceo”.

La decisión de inscribirse en el primer ciclo de las sucursales universitarias instaladas en ciudades medianas y pequeñas está ligada a los recursos de los padres. Pero también está asociada a una representación a la que le preocupa la vida estudiantil en la gran ciudad. La sectorización geográfica sólo se percibe como una limitante entre una minoría de estudiantes de las sucursales (13% contra 8% en las matrices universitarias) (Pihan, 1993). Al contrario, la proximidad es el factor determinante de una elección que permite vivir en familia y con los amigos del

liceo. Como señalaba un profesor de historia en Burdeos: “Los alumnos de las sucursales eligieron no ser estudiantes”.

Una investigación realizada en la región de Poitiers indica que las sucursales universitarias y los IUT de las ciudades pequeñas han permitido acoger a un público que sin esta presencia y esta cercanía no habría seguido estudiando (Marchais, Morand, Ficely & Pinguet, 1993). Por ejemplo, los estudiantes de Angoulême suelen estar escolarmente más atrasados que sus compañeros de Poitiers, y los hijos de obreros y empleados son más numerosos. Los titulares de un *baccalauréat* tecnológico están más representados, pues entre más “sólido” es el diploma de *baccalauréat* –series C o D o menciones– más se orientan hacia las grandes ciudades y hacia el conjunto del territorio las opciones de inscripción. Así, el 48% de los estudiantes de AES de Angoulême no se habrían inscrito a Poitiers y, sin la sucursal, el 15% de ellos habría ingresado directamente a la vida activa. Estos estudiantes están también menos “motivados”, pues su inscripción se realiza tras de que su expediente ha sido rechazado en otros lugares. ¿Son menos “buenos” estos estudiantes? Cuando menos sus resultados son inferiores a los de sus compañeros de las matrices universitarias.

La investigación que se realizó entre los estudiantes de primer ciclo de derecho en Nevers confirma estas observaciones (Bourdon & Peyron, 1993). También allí, la procedencia social es visiblemente menos acomodada en Nevers que en Dijon: 13% contra 34% de hijos de ejecutivos, y 48% de hijos de obreros y empleados contra 28% en Dijon. El 45% de los estudiantes de Nevers contra el 78% de los de Dijon afirman haber escogido “realmente” sus estudios. Entre estos estudiantes el estilo de vida estudiantil está mucho menos marcado que en las grandes ciudades. Los estudiantes viven en casa de sus padres y el 74% de ellos no come nunca en el restaurante; salen menos y frecuentan menos que sus compañeros de Dijon los cafés y cines. Los resultados escolares son también menos buenos en Nevers, y “el ambiente” entre los estudiantes se percibe como más negativo, pues no tienen el sentimiento de pertenecer a una comunidad estudiantil.<sup>19</sup> Como ya lo había apuntado J.M. Berthelot (1990), en las sucursales se observa una “secundarización”, debido no sólo a un reclutamiento “de segunda categoría”, sino también a que se conserva el estilo de vida de la “secundaria”. [En Francia el término “secundaria” se aplica a veces al conjunto de la enseñanza media, tal como en México se dice “segunda enseñanza” N. del T].

“En las sucursales es como si uno estuviera en el liceo”. La cultura de las “salidas” de los estudiantes no está instituida en éstas, ya que ellos no provienen del medio en que existen estas tradiciones y se encuentran en ciudades donde tampoco existen (Séchet-Poisson & Peyon, 1993). En definitiva, este comportamiento de estudiante de liceo se debe menos a los efectivos poco numerosos de las sucursales que a la percepción de los estudios. Aunque sigue siendo portadora de esperanzas,

la universidad ha perdido una parte de su significación simbólica para los recién llegados, aferrados al capullo familiar y a las amistades adolescentes.

### Una cultura juvenil

¿Existe un estilo de vida estudiantil, un estilo fácilmente detectable y que permita a los actores identificarse? Exceptuando los marcadores claros, es decir, la administración de un tiempo específico según el ritmo de los estudios y alternando el trabajo escolar con diversas modalidades de trabajo, y fuera también del ritmo de vida ligado a los exámenes, la relación de los estudiantes con la cultura parece hoy en día muy alejada de la de los Herederos. En un sistema de enseñanza superior de masas, los estudiantes ya no pueden definirse por su relación particular con la cultura, sino por una heterogeneidad extrema de estas relaciones y por su adhesión a una cultura juvenil de masas, mucho más que por un estilo cultural estudiantil.

Las distracciones de los estudiantes son por afinidades e informales. Por afinidades porque se dan entre amigos y compañeros de la escuela con base en oportunidades y gustos comunes. Informales porque escapan con mayor frecuencia a las organizaciones culturales y deportivas. La vida estudiantil aparece entonces como una “peregrinación” entre las viejas y las nuevas relaciones, entre los compañeros de la escuela y los amigos, entre distracciones diversificadas, entre esferas de sociabilidad específicas (Agence d’Urbanisme de la Communauté Urbaine de Brest et de son Environnement [AUCUBE], 1993). En la universidad de Angers, por ejemplo, el 50% de los estudiantes hacen fiestas una vez por semana y van al cine de manera mayoritaria, incluso hegemónica. La mitad de ellos hacen deporte pero la mitad de los deportistas no pertenecen a ninguna estructura; buscan más bien “mantenerse en forma” que la competencia. La mayoría de los que se unen a un club deportivo eligen una asociación “civil”. El 70% de los estudiantes de Angers no pertenece a ninguna asociación, contra el 3% que sí pertenece (Penneau-Fontbonne, 1993). O. Galland (1994) recoge datos idénticos: el 30% de los estudiantes pertenece a una asociación, contra el 24% del conjunto de la juventud, lo que, reconozcámoslo, no es una diferencia significativa. La fuerte sociabilidad estudiantil no está necesariamente organizada. El 59% de los estudiantes declara pertenecer a un grupo cuyo objetivo es “hacer fiestas” en el 51% de los casos, deporte en el 18% de los casos, y “comer juntos” en el 7%. En lo que se refiere a las asociaciones a las cuales se afilian los estudiantes, éstas persiguen un objetivo deportivo en el 62% de los casos, de tipo cultural en el 22%, de tipo religioso en el 14% y de tipo político o sindical en el 9% de los casos.

Como escriben B. Convert y M. Pinet (1993): “El estudiante de hoy en día duerme por la noche y va al cine los sábados por la tarde, como todo el mundo.” El 70% de los estudiantes de primer año se levanta antes de las ocho y el 80% de ellos

se acuestan a las once y media. “En Rennes, tres cuartas partes de los estudiantes van al cine una vez al mes, y el 80% de ellos no va nunca al teatro” (Séchet-Poisson & Peyon, 1993). De hecho, estas distracciones están ligadas al origen social; el hecho de volverse estudiante no modifica fundamentalmente los gustos, no hace entrar a los jóvenes en una cultura estudiantil particular: el teatro y los conciertos siguen siendo privilegio de las clases superiores, “la buena voluntad cultural” aparece entre la clase media y el cine predomina entre las clases populares. Esto no impide que los estudiantes critiquen frecuentemente el deficiente equipamiento cultural de los campus y ciudades de provincia, manifestando así su “buena voluntad” y su adhesión a la gran cultura. Como muchos telespectadores que se quejan del “nivel” de los programas televisados y sin embargo prefieren el canal *TF1* que el de *Arte*.

Un estudio realizado en Niza arroja tres grandes tipos de relaciones entre estudiantes y cultura (Chenu et al., 1993). El tipo *juvenil* puede definirse como el de todos los jóvenes: clubes nocturnos, deporte, rock... Es un estilo masculino, implantado en los IUT y los BTS entre los estudiantes provenientes de los medios de obreros, comerciantes o empleados. El estilo *tradicional* en el que se manifiesta un gusto por el cine, el jazz y los espectáculos, aparece entre los estudiantes de mayor edad y socialmente más favorecidos. Finalmente, una pequeña elite adopta un estilo *cultivado*, que incluye el teatro, los conciertos clásicos y la ópera; éste caracteriza más concretamente a las muchachas y los estudiantes de mayor edad provenientes de clases sociales cultivadas. Esta tipología nos enseña sobre todo que el polo de los gustos “cultivados” sigue siendo inferior al polo juvenil de “masas” y que los estudiantes no se distinguen prácticamente de las otras categorías de la población. Su relación con la cultura no hace más que prolongar la del conjunto de la sociedad: es más juvenil y popular entre los más jóvenes y menos favorecidos, y más culta y menos popular entre los de mayor edad y entre los más favorecidos.

Los gustos de los estudiantes son gustos promedio ligados a la edad y al origen social. Los estudiantes rechazan los gustos “extremos”, como el “hard-rock”, del mismo modo que se alejan de las ideas políticas extremas. Los estudiantes de las clases favorecidas son más “modernos”, pero igualmente “promedios”. Las investigaciones realizadas en Grenoble acerca de los estudiantes y la cultura confirman estas observaciones (Berthier & Berthier, 1994). No hay realmente una cultura estudiantil; las actitudes culturales siguen estando correlacionadas con las grandes variables que dependen del origen social, el clima general de la “opinión cultural” y la división entre sexos que recorta de modo general la oposición de los estudiantes de ciencias y los de letras. Los “practicantes”, iniciados y *aficionados* a la cultura culta (valga la redundancia) y de vanguardia son una estrecha minoría, y la mayoría de los estudiantes no manifiestan ningún interés cultural particular. El 60% de los estudiantes no ha ido jamás a un museo y el 75% nunca ha ido al teatro,

contra el 70% y el 85% de los franceses. “Lo que podríamos llamar una condición estudiantil común solo existe en el discurso de los que se interrogan sobre ella”.

Este carácter promedio se manifiesta en el lugar central que ocupan el cine y el deporte en las distracciones. Y sin embargo los gustos cinematográficos no se distinguen de los de los demás jóvenes, pues las películas y los actores de moda dominan ampliamente. Apuntemos, no obstante, una diferencia visible entre los estudiantes y el resto de la población: los estudiantes son poco consumidores de la televisión: 54 minutos diarios entre semana y una hora y cuarto los domingos. La televisión no es la distracción de un mundo estudiantil que privilegia las actividades de sociabilidad electiva más fuerte (Commerçon et al., 1994). Sin embargo, una encuesta realizada en Le Mans muestra que esta sociabilidad gira mucho más en torno a las distracciones de masas o los encuentros de café que al consumo cultural institucional. Las instalaciones culturales como la Casa de los Jóvenes y la Cultura (MJC) y la mediateca son más frecuentadas por los estudiantes de liceo y los “no-estudiantes” que por los universitarios (Chevalier, Bertrand et al., 1993).

A fin de cuentas, los estudiantes son jóvenes muy parecidos a los demás, exceptuando un sector “cultivado” que es producto al mismo tiempo de un efecto de reclutamiento social y de área de estudio: origen “cultivado”; estudios literarios y artísticos. El estilo de vida de los estudiantes no es una “prolongación” de la actividad escolar. Salvo casos muy particulares, la influencia de la universidad no sobrepasa el estricto marco universitario. Es más bien la doble vida lo que caracteriza a los estudiantes, con todo lo bueno que implica para construir espacios de autonomía que a su vez permitan construir la propia juventud.<sup>20</sup>

La condición estudiantil, que se extiende sobre gran parte de la juventud, aparece entonces como un estilo de vida juvenil que se yuxtapone en gran medida a los estudios mismos. Este estilo de vida se enmarca en un alargamiento de la juventud que es producto de mutaciones sucesivas y deslizamientos progresivos hacia una autonomía creciente, enmarcados a su vez en condiciones sociales variables según el tipo de instalación universitaria, las condiciones económicas y sociales de los individuos, las jerarquías culturales. Entre los nuevos estudiantes, en particular, estos estilos de vida se enmarcan en series de dualidades que invitan a afirmar que la condición estudiantil es más una actividad y un trayecto que un estatuto o un “ser”.

### Las experiencias estudiantiles

Hasta ahora hemos definido esencialmente a los estudiantes como jóvenes que realizan estudios y no como individuos comprometidos en una actividad intelectual, o miembros de una organización escolar, o actores obligados a dar sentido a su trabajo, o a construir proyectos... Dado que esta experiencia estudiantil depende

de las características de la vida universitaria y de las significaciones que los actores dan a sus estudios, nos vemos obligados a abandonar el tema general de los estilos de vida estudiantiles y a volvernos hacia el análisis de la relación misma con los estudios.

La relación del estudiante con sus estudios puede tener varios sentidos, cuya coherencia y combinación dependen a la vez de dimensiones propiamente subjetivas y del marco universitario en el que se encuentra el individuo. La experiencia estudiantil se construye sobre tres registros esenciales. El primero se refiere al grado de integración del actor en el marco escolar; el segundo registro es el del proyecto del estudiante en cuanto percepción de la utilidad social de los estudios; el último es el de la “vocación”, es decir el nivel de interés intelectual y “personal” que se atribuye a los estudios. Estas tres grandes dimensiones de la experiencia individual corresponden a tres “funciones” elementales de todo sistema de formación: una “función” de socialización en una organización, una “función” de profesionalización y una “función” de educación.

### La integración universitaria

No todo el mundo es estudiante en el mismo grado. Los estudiantes no sólo “se comprometen” con sus estudios de manera diferente, sino que “la oferta” universitaria es en sí muy variable en el aspecto de la integración. La influencia de la enseñanza superior varía mucho según los tipos de institución. Es fuerte en las Grandes Escuelas, las clases “preparatorias”, las carreras terminadas; en la mayoría de los sectores donde existe una selección previa, los horarios son exigentes, la proximidad con los maestros es grande, el espíritu de equipo es fuerte. Por el contrario, en los sectores de “masas”, donde la selección se realiza en el transcurso de los estudios, las obligaciones escolares parecen más vagas, la distancia con los maestros mayor, y las relaciones de aula y de trabajos dirigidos [TD, por sus siglas en francés] no ofrecen un marco integrador lo suficientemente denso para que se forme una verdadera comunidad estudiantil. “En las facultades, sinónimo de las carreras más populares, la inserción de los estudiantes se ha vuelto más un asunto personal que de las comunidades estudiantiles” (AUCUBE, 1993). De este modo, el sentimiento de pertenencia a la universidad es extremadamente variable según los ciclos, las carreras y las modalidades de acceso a los estudios superiores. Mientras que la fuerte integración universitaria evoca un dominio de las reglas latentes de la vida escolar, la débil integración deja a los estudiantes frente a un mundo que puede parecer aleatorio o anárquico. Recordemos que en 1991, la Unión Nacional de Estudiantes de Francia, Independiente y Democrática (UNEF-ID) exigió una clarificación de las modalidades de exámenes: calendarios de pruebas, tiempo de revisión, tipos de temas, anonimato de las copias, código en caso de fraude... Esas

reivindicaciones tan elementales son, por decir lo menos, un indicador de la débil integración escolar de gran número de estudiantes.

B. Convert y M. Pinet (1993) proponen una comparación sistemática de las condiciones de estudio según el grado de integración. En la Escuela Superior de Ingenieros, las obligaciones de trabajo son grandes: horarios, asistencia obligatoria, controles diversos. El peso de la generación y de su “espíritu” conservan “un no sé qué del internado”. Se crea una ruptura entre la Escuela y su medio ambiente, que es también una ruptura física debido a la proximidad y a la densidad de los servicios que se ofrecen a los estudiantes. Comparando la Escuela Superior con la facultad de masas, B. Convert y M. Pinet retoman la imagen de V. Baudelot (1981) que oponía el “cruceiro” con el “metro” para designar las formas de integración escolar.

En la Escuela Superior, la vida no escolar se prolonga más allá del simple tiempo de los estudios: en las distracciones, las fiestas, las asociaciones y las diversas corporaciones. Evidentemente, esta formación incluye tiempos de liberación –un “folclor”–, que no logran hacer olvidar las diferencias sociales pero que siembran en todos un sentimiento de pertenencia. Desde luego, no todas las formaciones selectivas y finalizadas están situadas tan claramente “fuera del siglo” como esta Escuela Superior de Ingenieros. Pero todas comparten ciertas características que las distinguen considerablemente de la universidad de masas.

Cuando se comparan con sus compañeros de la universidad, los alumnos del IUT de Burdeos no manifiestan los sentimientos aristocráticos que a veces caracterizan a los alumnos de las Grandes Escuelas, pero sí subrayan la influencia y a menudo el ambiente acogedor de su marco de estudios (Dubet et al., 1993). Algunos dicen, por cierto, haber escogido los IUT por esta razón y para escapar a la anomia de los dos primeros años de enseñanza superior [DEUG]. Algunos tipos de instituciones desarrollan entonces un “espíritu”, un estilo que integra a los estudiantes, ya se trate del estilo “*Sciences-po*”, del estilo “*Sup de co*” cercano al “estilo” de la empresa o del estilo “industrial” de algunos IUT... Algunas universidades poseen también una gran capacidad integrativa que se debe a su imagen y su prestigio; es el caso de Dauphine, estudiada por J. Palmade (1994), quien nos enseña que una minoría de estudiantes fuertemente identificada con el “espíritu” de esta universidad está muy comprometida con una vida asociativa que incluye al 44% de los estudiantes, mientras que en Créteil no asciende más que al 17% de los estudiantes. Al mismo tiempo, cerca del 40% de los alumnos de Dauphine es decididamente hostil al espíritu de su universidad, caracterizado por su “esnobismo” y su profesionalización extrema; aunque podemos preguntarnos si el rigor de esta crítica en sí misma no participa también de la capacidad integrativa del marco universitario. Así, los estudiantes del IEP de Burdeos explican que la

crítica al “espíritu *Sciences Po*” es una de las manifestaciones más logradas de este espíritu.

En el extremo opuesto, en la universidad de masas simbolizada por los DEUG, la organización universitaria apenas se hace cargo del estudiante. “Más que cualquier otra cosa, éste debe aprender, improvisando, roles casi siempre mal definidos” (Convert & Pinet, 1993). Las reglas son poco claras y se aprenden más por rumores y por los *cuates* que por los maestros, quienes están muy apartados (Cfr. Lapeyronnie & Marie, 1992). Del primer al tercer año, hay entonces un proceso de “estudiantización” en cuyo transcurso el alumno de liceo se transforma progresivamente en estudiante; como dicen acertadamente los maestros, uno se vuelve “verdaderamente” estudiante en la licenciatura. Los estudiantes se sienten dominados por la impresión de ruptura pedagógica, por el sentimiento de relajamiento que arrastra a algunos a desertar. Se observa un conformismo mecánico sin distancia, que lleva a los maestros a considerar a esos novatos demasiado “escolares”. El horario está poco optimizado, con muchos tiempos muertos; la vida parece “fragmentada”. Aunque el 44% de los estudiantes afirman haber tenido dificultades para organizar su trabajo, esta tasa es del 30% en el IUT; es también del 51.5% en segundo año de DEUG, y cae al 33% en cuarto año. Agreguemos que el 74.7% de los estudiantes piensa que la administración no les da suficiente información.<sup>21</sup>

Entre los alumnos de las Grandes Escuelas y las clases “preparatorias”, por un lado, y los de los DEUG de masas, por el otro, se establece toda una gradación de niveles de integración a la vida escolar y universitaria. Evidentemente no se puede describir aquí todo el abanico de situaciones posibles, ya que no basta oponer la universidad a las Grandes Escuelas y a los IUT; en el seno mismo de la universidad, las situaciones son sumamente variables según los departamentos, las políticas de las UFR, los años de estudio...

### *Los proyectos*

La experiencia estudiantil no sólo está asociada al grado de integración de los actores, sino que también depende de los proyectos de los estudiantes, de la finalidad y la utilidad que conceden a sus estudios. El concepto de proyecto es sin embargo impreciso, pues se sitúa en la articulación entre la autonomía de los individuos y las limitaciones que éstos encuentran. Así, los proyectos se inscriben en una jerarquía de los recursos escolares que hace del proyecto subjetivo una simple adaptación a la necesidad y a las oportunidades que se ofrecen. El proyecto se origina entonces en una renuncia y una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito.

Un estudio de Niza muestra que el 38.7% de los estudiantes emprendió otros estudios aparte de los que realizaba, y que el 33.6% no prosiguió su proyecto inicial, mientras que el 46.8% ya fracasó (Chenu et al., 1993). J. M. Berthelot (1993a) considera que el 41% de los estudiantes que no obtuvieron su primera opción escogió otra a falta de algo mejor. B. Convert y M. Pinet muestran que los proyectos de la mayoría de los alumnos se inscriben en trayectorias “naturales”, como sucede con los “buenos alumnos” que escogen las clases “preparatorias” y confían su destino escolar a sus resultados en los diversos concursos. Los demás suelen estar limitados por el tipo de *baccalauréat* que obtuvieron y se “conforman” con las áreas disponibles, de acuerdo con un proceso de elección negativa. Así, muchos de los estudiantes de DEUG de ciencias no fueron aceptados ni en las clases “preparatorias” ni en los IUT, mientras que los estudiantes de letras en realidad no tenían más opción que hacer estudios de letras. Este mecanismo de elección negativa se observa también en el seno de la excelencia escolar: los estudiantes del IEP de Burdeos se perciben a veces como “segundas opciones”, pues no aprobaron en París o no pudieron esperar. El mismo proceso se observa en medicina durante la elección de la especialidad tras el concurso para el internado. Se observa incluso dentro de la misma disciplina: así los estudiantes de ciencias económicas de Dauphine son mucho más aceptados que los de Créteil en las clases “preparatorias” (24% contra 4%) (Palmade et al., 1994). Obviamente, las limitaciones del mercado escolar no significan que los estudiantes no tengan proyecto y se consuelen únicamente con sus fracasos relativos sino, simplemente, que el espacio de los proyectos se limita. Los relatos que hacen los estudiantes grabados por B. Convert y M. Pinet, en Lille, y por F. Dubet, en Burdeos, muestran los procesos sucesivos de ajuste por medio de los cuales los estudiantes acaban por construir un proyecto posible, y que al mismo tiempo sienten como propio. A grandes rasgos podemos identificar tres tipos de proyectos.

### *Los proyectos profesionales*

Estos proyectos se refieren a los estudiantes que, ante todo, esperan de sus estudios un título inmediatamente convertible en el mercado del empleo. La finalidad profesional predomina entre los alumnos de los IUT, quienes conciben sus estudios como una especie de seguro contra el desempleo. Este proyecto es también relativamente importante entre los estudiantes que preparan concursos, especialmente para enseñanza en letras y en ciencias. “Desde el cuarto año del colegio [tercero de secundaria] quería ser profesor, y cuando escogí mis estudios no fue solamente para tener conocimientos, sino también porque observé a los profesores, lo que hacían, si eso me gustaba o no. De manera que quería a toda costa una licenciatura, una maestría, era el objetivo a alcanzar. Escogí biología

porque me gustaba la ciencia. Quería a toda costa enseñar una materia que me gustara”. Es también el caso de un estudiante de licenciatura en historia, cuyo proyecto tiene otros matices porque su gusto por la historia es más firme, pero cuya elección escolar se vuelve profesional, pues cuanto más avanza en sus estudios, más obligado se ve a ser profesor porque las demás perspectivas se cierran. O. Galland (1994) destaca el peso del “efecto IUFM” entre los estudiantes de áreas generales. Es el proyecto del 71.3% de los estudiantes de letras, del 58.7% de los estudiantes de lenguas; del 53.6% de los estudiantes de ciencias humanas y del 86.1% de los estudiantes de ciencias. El proyecto profesional domina entre los estudiantes de DESS y, desde luego, entre los estudiantes de medicina, para los cuales ni siquiera se plantea la pregunta. Es más notorio entre los estudiantes de mayor edad y también entre los que esperan de un título universitario tener el “nivel” que les permitiría aspirar a ciertos concursos.

### La falta de proyecto profesional

Es una categoría amplia y vaga en la cual se pueden distinguir dos grandes tipos de proyectos.

El primero es el que se podría llamar un *proyecto escolar*. En este caso, los estudios tienen su finalidad en sí mismos. Los estudiantes prolongan la lógica del liceo y desean acumular un capital escolar que les permitirá, llegado el tiempo de la elección, definir un proyecto profesional. Se estudia una carrera por estudiar una carrera, incluso para aplazar el momento de los proyectos profesionales, encerrándose en una estrategia estrictamente escolar. “Entré a la facultad, hice un DEUG y después por qué no una licenciatura, y luego por qué no una maestría...” Sin embargo, esta lógica desemboca en el temor de una reconversión profesional difícil, incluso imposible, del proyecto: “El agujero negro está adelante y no atrás”. La angustia relativamente elevada de los estudiantes del IEP se explica de la misma forma, porque el fin de los estudios marca el término de la lógica escolar de los buenos alumnos que acumulan certificaciones y la obligación de cambiar el mundo.

El proyecto estrictamente escolar parece más frecuente en los primeros ciclos y las áreas generales, cuando menos por el juego de elecciones negativas. Sin embargo, no forzosamente se vive de modo negativo, porque los estudiantes pueden mostrar una vocación y un gusto particular por sus estudios. Los estudios también se identifican con la época de la juventud y la libertad. Esta duración de los estudios es a veces percibida como un privilegio o una libertad por los alumnos de los IUT invitados a entrar rápidamente a la vida profesional, perdiendo así un poco de su juventud. El 80% de los alumnos del segundo año de los IUT y el 68% de los alumnos del tercer año desean continuar sus estudios (*Monde de l'éducation*, 1992).

Probablemente para mejorar su formación y para estar mejor preparados, pero también para seguir disfrutando de la vida estudiantil y la juventud, pues muchos de ellos no se imaginan entrando en la vida activa a los 20 años, en la medida en que esta edad ya no es el momento “normal” de ingreso a la vida profesional. Desde este punto de vista, el primer ciclo universitario parece prolongar la autonomía y la “irresponsabilidad” del liceo, ya que las carreras profesionales cortas son percibidas como la primera fase de una formación más general.

La *falta de proyecto* parece caracterizar al 52% de los estudiantes, quienes dicen no tener ningún proyecto para el futuro (Galland, 1994). Este índice es del 61% en DEUG, pero baja al 50% en maestría, para aumentar al 56% en DEA [previo al doctorado]. Sólo es inferior al 40% entre los estudiantes de licenciatura que planean aprobar los concursos. En realidad, dice O. Galland, estos estudiantes sólo aspiran a un “nivel general”, el de la clase media, y más exactamente el de los más favorecidos de entre ellos. La utilidad precisa de los estudios no se percibe bien.

Los estudiantes que carecen totalmente de proyectos a menudo se hacen presentes a través de los testimonios de sus compañeros, que describen la lenta erosión de los que “se salen”, de los que ya no regresan a clases después de las vacaciones de Navidad y que constituyen, probablemente, un porcentaje no despreciable en el grupo de estudiantes que se inscriben y jamás pasan un examen. Un estudio realizado en Burdeos sobre los estudiantes marroquíes muestra cómo una gran parte de entre ellos continúan sus estudios con éxito, mientras que otros, forzados a seguir en condiciones sumamente precarias, se inscriben sucesivamente en muchos DEUG, sin jamás pasar los exámenes (Troadec, 1990). Sin embargo las presiones materiales no bastan para explicar esta falta de proyecto. Raphaël, que está en DEUG de sociología, declara que él “no se imagina a sí mismo en ninguna categoría precisa”. Planea “vagamente ir al audiovisual... aunque no sé mucho cómo abordarlo”. Otros, durante las entrevistas, dicen estar ahí sólo para “esperar”, por la “razón social” que ofrece la condición de estudiante, y por la moratoria que permite.

### La vocación

El 50% de los estudiantes declaran haber escogido sus estudios en función de sus intereses intelectuales (Dubet et al., 1993).<sup>22</sup> Cifra sorprendente si damos crédito a la opinión común relativa a la falta de motivación intelectual de los estudiantes. Cifra sorprendente también porque varía muy poco según las áreas: el 49% en las carreras selectivas, contra el 51% en las áreas de masas.<sup>23</sup> La prioridad intelectual está también extrañamente distribuida porque está algo dissociada de la definición profesional de los estudios emprendidos: es del 46% en IUT y del 52% en ciencias, pero del 36% en derecho y ciencias económicas, y del 55% en

IEP, del 56% en letras y del 46% en medicina. Esta distribución revela escasas diferencias entre los estudios con finalidad profesional y los otros. El caso más disonante es el de derecho y el de ciencias económicas, en donde puede ser difícil interpretar el resultado particularmente bajo de “vocaciones”. ¿Está ligado a una “imagen” de esas disciplinas o a un simple fenómeno de compensación de la escasa profesionalización, como lo sugiere la encuesta de *Le Monde de l'éducation*?

La mención relativamente constante de las expectativas intelectuales es otra pista de interpretación que se puede apoyar en las entrevistas. En éstas, las afirmaciones directas e inmediatas de la vocación parecen relativamente escasas. En lo esencial, la vocación no aparece como una alternativa para el proyecto profesional, como una clase de contrapeso del “alma” que se opone a la utilidad de los estudios, sino que emerge a través de la actividad crítica de los estudiantes. La vocación es incluso una de las principales herramientas de la crítica, crítica de la universidad y crítica del medio estudiantil.

“Uno tiene la impresión de que el espacio cultural de la facultad se reduce y que la gente que viene a la facultad, viene simplemente para estudiar y aprobar los exámenes... En la facultad, se cree que se adquiere una cultura, pero yo tengo más bien la impresión de ser una máquina para resolver exámenes que la de alguien que se tomó su tiempo para discutir con los otros, para compartir puntos de vista... Hay una tendencia mayoritaria en letras, donde la gente que piensa hacerse de una posición para tener más tarde cierta comodidad material se dice: bueno, después de todo no voy a perder mi tiempo en discutir...”, afirma un estudiante de la licenciatura en historia. “No hay conversaciones intelectuales, para nada”, agrega una de sus compañeras. En este sentido, muchos estudiantes hablan de su decepción luego de su ingreso a la universidad. Ellos creían que iban a descubrir ahí una vida intelectual, un medio de discusión y debate que rompiera con el trabajo instrumental y “escolar” del liceo. No encontraron nada de eso. “Entras a la universidad y escoges esa materia porque te gusta; yo escogí alemán porque me gustaba, pero en la facultad tienes que trabajar un programa con el fin de presentar exámenes, y si te sales del programa, tienes que volver a empezar”. La universidad no es más “intelectual” que el liceo.

La búsqueda de un sentido subjetivo de los estudios explica que los estudiantes se sientan heridos por las palabras de los maestros que los acusan de ser demasiado “escolares” y de no tener ninguna pasión intelectual. También ellos devuelven esa crítica a los maestros en nombre de su deseo de formación intelectual: No se estudian las materias “a fondo”. La enseñanza se basa en el “macheteo” y “al cabo de cuatro años, uno no se acuerda de nada”. Los profesores casi no aceptan las discusiones, no explican los fundamentos intelectuales de su trabajo y aportan respuestas a preguntas que los estudiantes no plantean.

Los economistas, los alumnos de IEP, los literatos, pero también los científicos se expresan así. Los médicos también suelen hablar de su oficio en términos de vocación y describen su formación como un largo obstáculo para esta vocación; pues se privilegia la investigación y la memorización a expensas de la formación profesional y humana adquirida en el contacto con el enfermo que es la realización de esta vocación. A veces la vocación se afirma claramente como la única finalidad de los estudios. Sin embargo, parece generalmente que esta vocación no es anterior a los estudios: se constituye en los estudios mismos, se revela poco a poco en la maestría y en DEA, cuando las relaciones con los maestros son más familiares, cuando la investigación se vuelve un aprendizaje escolar. Pero en el momento en que esta vocación se esboza, se enfrenta con la exigencia de un proyecto profesional, y algunos terminan por sentirse atrapados por ella.

Aunque se le pueda correlacionar con algunas carreras y algunos momentos de la carrera, la “vocación” aparece sin duda como la dimensión más personal de la experiencia estudiantil. Sin embargo, sigue siendo central, porque es ella la que permite sentirse verdaderamente estudiante en la medida en que la vocación define la influencia o el deseo de influencia de la carrera sobre la personalidad, sobre las maneras de ver el mundo y de encontrarse en él.

## Las experiencias estudiantiles

### Estudiantes verdaderos y “marginales”

La mayoría de las construcciones tipológicas de las experiencias estudiantiles se apoyan en un principio de gradación que va de un polo en el cual estaría el “verdadero” estudiante, hacia otro, constituido por una figura más incierta y, en una palabra, más marginal.

Algunas de estas tipologías se esfuerzan por englobar la totalidad de la experiencia estudiantil, es decir, la relación de los estudios por un lado, y el mundo juvenil por el otro. El principio del que parte este razonamiento es el de la separación de estos dos universos de referencias, de acuerdo con las observaciones de la casi totalidad de los estudios.

Es el caso, por ejemplo, de las categorías propuestas por R. Séchet–Poisson (1993), quien articula el grado de integración a la cultura universitaria por un lado y a la sociabilidad estudiantil por el otro. Esta tipología opone a los estudiantes “reconciliados”, aquellos que están integrados tanto a la cultura universitaria como a la sociabilidad estudiantil, con los estudiantes “marginales”, ajenos a estas dos dimensiones de su condición. Las dos figuras intermedias son las de los estudiantes “bohémios”, que solamente participan en la cultura, y los estudiantes “serios”,

quienes participan solamente en la organización escolar: son los ritualistas de la vida estudiantil.

O. Galland (1994) y sus colegas siguen un razonamiento semejante distinguiendo el grado de integración a la vida universitaria y el nivel de adhesión a la condición estudiantil. De aquí se desprenden tres grupos. El primero reúne una fuerte integración universitaria y una fuerte adhesión a la condición estudiantil; es generalmente el caso de los científicos, que surgen entonces como los más plenamente estudiantes. El segundo tipo de estudiante aparece sobre todo en los IUT, donde se observa una fuerte integración universitaria y una débil adhesión a la condición estudiantil. Finalmente, algunos estudiantes están débilmente definidos en los dos registros; corresponden a los estudiantes “marginales” que se encuentran en todos las tipologías.

A. Sauvage (1994), por su parte, propone una tipología más “interna” al simple campo escolar, que defina únicamente la relación que se tiene con los estudios:

-Los “fuera de juego” no tienen ni proyecto ni integración universitaria, sus estudios no se perciben como útiles y estos estudiantes no tienen lazos con sus compañeros.

-Los “utilitaristas” no manifiestan un verdadero proyecto profesional, ni gusto intelectual pronunciado por sus estudios. Aparecen como estrictamente utilitaristas, sensibles ante todo a las ventajas de la condición estudiantil.

-Los “intelectuales” son los herederos de los Herederos. Serios, están seguros del futuro, declaran su pasión por los estudios y lamentan la pobreza intelectual del medio universitario.

-Los “escolarizados” viven sus estudios como la prolongación del liceo y “aprenden” a vivir sin sus padres. Tienen conductas escolares ritualistas, sin percibir su futuro: “Un proyecto profesional jamás lo he tenido; por eso estoy en la facultad”.

-Los “profesionalizados” miran hacia el exterior de la universidad, porque consideran el marco escolar solamente como el medio de llevar a cabo un proyecto profesional ya comprometido en una integración profesional.

### *Las tensiones de la experiencia estudiantil*

Se puede construir una tipología de la experiencia estudiantil combinando las dimensiones esenciales del proyecto, la integración y la vocación (Dubet et al., 1993). Este razonamiento es relativamente parecido a los que ya mencionamos. Su especificidad se debe principalmente a que, al destacar la dimensión “vocacional”, define algunas modalidades de la experiencia estudiantil que son también tipos de tensiones entre las dimensiones de la experiencia. En efecto, salvo algunas situaciones muy particulares, nada obliga a concebir las maneras de ser estudiante

como experiencias reconciliadas. Tal como lo destaca con gran claridad J. Palmade (1994), la inversión en la eficacia o en la vida asociativa, por ejemplo, deja un “vacío” porque no necesariamente existe una congruencia que engendraría “un sentimiento de unidad identitaria necesario en este periodo de la vida caracterizado por la reorganización identitaria y que se presenta junto con una fragilización narcisista”. El punto de equilibrio de la integración, del proyecto y de la vocación es una modalidad excepcional o meramente teórica de la condición estudiantil.

		Vocación		Vocación
		+		-
Proyecto	+1	2	3	4
Proyecto	-5	6	7	8
	+	-	+	-
		Integración		Integración

Se puede decir que entre el tipo 1 y el 8 se ubican todas las formas posibles de la experiencia estudiantil.

El **tipo 1** es el de los “verdaderos estudiantes”, que a la vez están fuertemente integrados al marco universitario, tienen una imagen clara de su futuro profesional y viven sus estudios como la realización de una vocación. Así se presentan los estudiantes de medicina que ya superaron las primeras etapas selectivas. La tensión entre la vocación y las obligaciones del aprendizaje permite a la vez una socialización profesional y una crítica constante de los estudios, que se viven como un continuo diferente (Cfr. Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961; Merton, Reader & Kendall, 1957).

El **tipo 2** es el de los estudiantes que llegan al término de sus estudios, están en vías de profesionalizarse y tienen como vocación la investigación o la enseñanza superior, pero sufren por no estar verdaderamente integrados a la universidad, en los diferentes laboratorios o equipos de investigación. Son ellos quienes critican más duramente el “vacío” de la universidad en el momento en que descubren que su formación no se traducirá necesariamente en una integración universitaria.

El **tipo 3** puede definir precisamente la experiencia estudiantil de los alumnos de los IUT. Ellos están a la vez fuertemente integrados al medio escolar y empeñados en la profesionalización de su formación. Sin embargo, algunos tienen el sentimiento de haber sacrificado su “vocación” en esa elección de estudios cortos e “interesados”. Muchos de ellos también quieren continuar su formación en una universidad, y a veces idealizan el contenido intelectual y crítico de ésta.

El **tipo 4** corresponde al caso de los estudiantes que buscan en la universidad un “nivel” que les permita llevar a cabo un proyecto externo a su formación propiamente dicha. Es una modalidad de la experiencia que está presente en los estudiantes que planean pasar los concursos del IUFM y escogen la licenciatura más fácil en su opinión, reduciendo su integración a un mundo estudiantil en donde se sienten solamente de paso.

El **tipo 5** aparece entre los estudiantes de carreras de alto nivel no directamente profesionalizadas. Es el caso de los estudiantes de los IEP, inmersos en una organización y una sociabilidad densas, que valoran su formación intelectual a través de todo un juego de identificación crítica con el “espíritu” de ciencias-políticas, pero que al mismo tiempo no están en condiciones de transformar inmediatamente esta formación en un proyecto profesional. Existe una separación entre la integración y la vocación por un lado, y el proyecto por el otro.

El **tipo 6** corresponde a la figura clásica del Heredero, en la que la vocación intelectual personal no está asociada a ninguna integración al medio universitario y a ningún proyecto profesional. Esta relación “gratuita” con los estudios caracteriza la formación de una intelectualidad estudiantil. La subsistencia de este tipo de estudiante en algunas áreas literarias o artísticas ya ha sido demostrada en muchos estudios (Cfr. en especial Marchand & Taverne, 1993).

El **tipo 7** es el de los estudiantes que sólo están integrados al mundo juvenil universitario, a la vida asociativa y lúdica que la universidad permite lejos del control familiar, pero que no definen ninguna vocación ni ningún proyecto. En este caso, ser estudiante es únicamente una manera de vivir la juventud. Podría corresponder al tipo del bohemio mencionado anteriormente.

El **tipo 8** designa la experiencia de los estudiantes “fuera de juego”, aislados, sin perspectivas y sin gusto por los estudios. Generalmente son estos estudiantes los que desertan; estos estudiantes “fantasmas” que no logran convertirse en estudiantes por ningún camino.

Las tentativas de construir tipologías de las experiencias estudiantiles están condenadas a ser insatisfactorias, porque reúnen dimensiones disociadas de la experiencia. Algunas de éstas dependen del sistema, otras, de los actores. Los retratos tipo son siempre borrosos. Sin embargo, ése es el precio de la diversificación del mundo estudiantil. Las experiencias estudiantiles también son fluctuantes porque los individuos tienen una historia, un recorrido dentro de la propia universidad y de sus propios estudios, así como en su historia juvenil.

## Los recorridos estudiantiles

La vida de los estudiantes es un recorrido, una serie de pruebas a lo largo de las cuales ellos llegan, más o menos, a convertirse en estudiantes, y luego a alejarse de un rol que sólo puede ser transitorio. Al principio se trata de un recorrido escolar, del aprendizaje progresivo de un “oficio”: el individuo está obligado a adaptarse a la organización de los estudios, a los exámenes, a las lecciones.

En condiciones muy diferentes y con diversas modalidades, los estudiantes novatos deben desarrollar estrategias, entrar en un proceso de socialización que es también una educación, un modo de formación de la personalidad, de compromiso y de conservación de distancia. La influencia que tienen los estudios sobre el individuo nos invita a no considerar la universidad como un simple mercado escolar, sino como un aparato educativo capaz de afectar la vida personal de los actores y su subjetividad.

La descripción de este proceso es inseparable del recuento de los obstáculos que encuentran los estudiantes; obstáculos ligados con la organización de los estudios, la burocracia universitaria, las condiciones de vida y, de modo más amplio, con los exámenes y el trabajo universitario. Una parte importante de la socialización escolar se realiza también mediante la relación con los maestros, con el saber y su evaluación.

## Una prueba

El ingreso a la universidad es una prueba más o menos difícil según la naturaleza de los estudios, el medio social, la lejanía de la familia... Pese a la dicha que representa el ser un estudiante, es una prueba para todos. Los que dejan su familia deben adaptarse a una vida nueva, a veces en una ciudad desconocida: los medios de transporte y los amontonamientos en una ciudad grande, una nueva vivienda, un campus gigantesco, cierta autonomía presupuestaria... También hay que descubrir una universidad y adaptarse a ella: la organización de las lecciones generalmente parece muy compleja; en DEUG, es necesario saber orientarse entre varias series de asignaturas y módulos, seriaciones de semestres, grupos de trabajo, créditos y TD... Es necesario aprender a buscar información, a leer pequeños carteles, a tocar las puertas de las secretarías, a escuchar los rumores que a menudo hacen las veces de información. No solamente es importante entender los cursos, sino también hace falta conocer las reglas de un juego nuevo en el que se debe descubrir la naturaleza del trabajo exigido, las expectativas más o menos explícitas de los maestros, sus normas o sus manías... Para muchos estudiantes, el ingreso a la universidad es también un cambio de medio; los viejos amigos se alejan; en un universo de masas

es necesario, encontrar nuevas redes, organizar el tiempo libre. En pocas palabras, hace falta *adaptarse* (Coulon, 1990).

Los DEUG surgen como una especie de concentrado de todas estas pruebas, debido a la masificación y a la débil influencia de una organización universitaria que generalmente sólo se percibe en su aspecto burocrático. Un estudio muestra que los estudiantes del primer año de Dauphine y de Créteil piensan que la vida universitaria no es más enriquecedora que la del liceo, debido a su carácter impersonal y caótico (Palmade et al., 1994). Es como si uno sólo se volviera estudiante después del DEUG. Una estudiante de primer año de letras explica, en el mes de mayo, que no siempre entendió cuáles eran las reglas reales, lo que se esperaba de ella. Precisamente lo que importa es todo lo que está latente, todo lo que es tan evidente que ni siquiera se le ocurre a uno decirlo, y que incluso, a veces, es importante no decir. Un profesor de historia da su versión del mismo fenómeno. Los estudiantes de primer año no captan todas las alusiones a la cultura literaria e histórica en la que se basan los cursos: “Estamos sorprendidos de que no todos tengan las mismas bases gramaticales”. “No es una disminución de nivel, es una incompatibilidad de cultura” lo que explicaría particularmente que los índices de aprobación en el primer año de DEUG sean tan bajos. Los estudiantes son percibidos como seres pasivos: “Esperan todo del profesor”, dice el maestro. Los estudiantes permanecen “callados” porque en realidad no saben cómo comportarse en un universo que les es desconocido. No hay que olvidar que gran parte de los padres de estos estudiantes jamás han estado en la universidad. Por ello son ajenos a esta socialización anticipada, a esta evidencia de las cosas que puede hacer que lo desconocido se vuelva familiar.

Un funcionario de la política cultural del campus de Burdeos describe las cosas así: los de primer ciclo están “perdidos”; los de segundo ciclo ya se convierten en estudiantes y participan en las actividades; los de tercer ciclo son autónomos y se alejan. Los estudiantes están “perdidos” porque no saben encontrar la información y porque dedican lo esencial de su esfuerzo a adaptarse o, como dicen ellos, a “sobrevivir”. Es en el segundo ciclo de la licenciatura donde se cruza la frontera en que alguien se vuelve verdaderamente estudiante. Hasta entonces, los estudiantes están dominados por la inquietud, la angustia de los padres, la dificultad de adaptarse. No comprenden las expectativas escolares, “no saben trabajar, ni tomar notas”, dice un profesor de economía, “aprenden todo de memoria y descubren que se les preguntará sobre otra cosa, experimentando así un sentimiento de injusticia” Los alumnos son tan numerosos que ni los cursos, ni los TD son lugares de socialización.

Los estudiantes del segundo ciclo se consideran a sí mismos “sobrevivientes” que han escapado a un primer ciclo dominado por el temor al fracaso. Describen “la angustia” del primer ciclo, los comportamientos “mágicos” de la “memorización”

de las fotocopias correctas, de la atención a los rumores sobre las manías de los profesores. Y esta angustia aumenta porque los estudiantes saben que no disponen de ninguna estrategia de reubicación, pues generalmente piensan que si “aterrizaron” en DEUG, fue después de una serie de elecciones negativas. Para superar esa inquietud hace falta relacionarse, entrar en un grupo y en una red, superar el sentimiento de soledad, “pegarse” a otros. El talento de la sociabilidad no es un agregado del alma, sino una condición esencial para el éxito y el ingreso en la trayectoria estudiantil. A este respecto, los estudiantes venidos de toda la Aquitania o de más lejos, todavía describen “el espíritu Burdeos” como el de una ciudad “fría”, “esnob”, una ciudad en la que no se “entra”. Por ello los primeros años de estudio son los de la conservación de las antiguas amistades y sobre todo de los “clanes”, vascos o de otras regiones... Pero esta descripción no sólo corresponde a la ciudad de Burdeos; se la descubre también en los estudios realizados en Aix-Marsella, Rennes, Dijon, Lyon... Los estudiantes del primer ciclo están menos dispuestos que los del segundo a hacerse de nuevos amigos: el 18.5% contra el 30.5% (Dubet et al., 1993).

El primer año pone a prueba la disciplina personal. Los padres y los profesores ya no imponen reglas ni presiones; ya no controlan las salidas ni el trabajo. Se vuelve entonces necesario hacer un esfuerzo sobre uno mismo, realizar un trabajo moral que individualice al sujeto, que lo impulse a hacerse responsable de sí mismo. En este momento aparecen los “flojos”, los que no consiguen “estructurarse”, ni “disciplinarse”. También es entonces cuando aparecen los que “se responsabilizan de sí mismos”. “Soy una especie de agenda”, dice un estudiante que se impone a sí mismo disciplinas de trabajo y de tiempo libre, “que no quiere sacrificar nada”. Hay otros que trabajan a la vez que alternan los periodos de “flojera” y los periodos de “macheteo” intenso. La obligación de administrar racionalmente la propia vida, sin control social directo, incluye en parte descubrirse a sí mismo. Más allá de las capacidades escolares, el ingreso a la universidad es una prueba para la personalidad. Por ello los estudiantes dan a este problema, el de la individualización y la autonomía, la misma importancia que a los estudios propiamente dichos.

Una comparación sistemática de los estudiantes de primero y de tercer año muestra claramente el proceso de “estudiantización” (Moser & Ratiu, 1994). El tiempo que se pasa en la universidad se prolonga, no solamente por los estudios, sino también fuera de las horas de enseñanza. La frecuentación de los “espacios de transición” –restaurantes, cafeterías, pasillos de las facultades y bibliotecas– se refuerza de manera muy visible. Con el transcurso de los años, los estudiantes se alejan de sus antiguas redes de amistad en favor de las relaciones que hicieron en las instalaciones universitarias. En el transcurso de este proceso de socialización, los estudiantes se vuelven más críticos con respecto a la organización universitaria, al hospedaje, a las instalaciones, pero en cambio se muestran cada vez más satisfechos

de sus relaciones con los maestros. De manera general, entre más densa es la sociabilidad estudiantil en el interior de la universidad, más se diversifica en el exterior.

En esta aventura, el estudiante está amenazado por el “desgaste” y la “saturación”. Las condiciones materiales de los estudios pueden influir también. Laurence trabaja como vigilante y dice: “No puedo hacer nada, es un círculo vicioso”. “El trabajo de vigilancia y los estudios no son verdaderamente compatibles. Soy vigilante, pero a clases casi nunca voy. Un año en que me llamaron fuera de Burdeos, no iba a la facultad”. Raphaël trabaja en un restaurante, se levanta a las 11 de la mañana y no asiste a clases. “Los estudiantes, menciona, están motivados al principio del año, trabajan como locos, pero eso dura, qué te diré, lo que dura: dos semanas, tres, se desgastan y ya...” Otro añade: “Yo no me hago buenos propósitos, porque no los cumplo. Trato al máximo de ir a clases, aunque excepcionalmente falto en la mañana cuando no me levanto. Si, por ejemplo, tengo clases hasta las 10 y media y mi próxima clase es a las dos y media, mientras tanto no hago nada, me la puedo pasar discutiendo”, dice un estudiante de primer año de sociología. Este desgaste no afecta solamente a los estudiantes que trabajan; se debe también a la prueba que implica en sí el ingreso a la universidad. El tema más constante de los estudiantes es el de la *motivación*. Porque hace falta tomar en las propias manos, imponerse, una disciplina, encontrar un sentido y un interés en los estudios, sin que la organización sea lo bastante fuerte para imponérsela a uno, sin que la finalidad de los estudios surja claramente en términos de interés. Sobre este último punto, se puede aceptar el análisis de L. Lévy-Garboua (1976) que explica la débil inversión escolar de los estudiantes por la debilidad paralela de los beneficios a obtener. Corresponde pues al individuo mismo el motivarse, el encontrar en sí mismo los recursos que lo lleven a trabajar. Es por esta razón que los estudiantes son tan sensibles al tema de la “personalidad”, del “carácter”, único que les permite a uno volverse estudiante en las universidades de masas. El desgaste es un proceso de deserción subjetiva. “Conozco muchos estudiantes que desertaron este año porque en el nivel de la facultad, les hizo falta disciplina y no lograron forzarse a trabajar”. “Es el cansancio de trabajar completamente solo”. “Se hartan por completo, se van, desertan”. Sin embargo, los estudiantes no necesariamente acusan al sistema; viven en primer lugar esta prueba como una prueba de su “personalidad” porque algunos “se enganchan y otros no”. Además, dice un estudiante, existe el “remordimiento” con respecto a los padres que “creen en eso”.

Junto a la prueba de las motivaciones y el desgaste, está el sentimiento de *saturación*. El estudiante que quiere “crecer” está harto de ser dependiente y de verse forzado a permanecer en la universidad. Denis, estudiante de la licenciatura en química, está harto de ser estudiante, “de que siempre haya alguien atrás de ti”.

Harto de los estudios y de la indiferencia: “de todas maneras uno está ahí para aprender algo, y si es otra cosa no está mal”. “Estoy harto de estudiar, quisiera encontrar alguna vocación... quisiera hacer rápido una profesión que me guste y en donde sea yo mismo”. La lógica de los estudios termina por colmar: “La facultad es para obtener un título y después otro título, pero ¿para qué?”

La descripción de las pruebas de la adaptación a la universidad no siempre debe llevarnos hacia una imagen sombría y catastrófica. También existe una verdadera ventaja en el hecho de ser estudiante: la autonomía. La separación de la familia no es necesariamente dramática; por el contrario, puede ser incluso liberadora. El cambio de amistades y relaciones es sin duda una prueba, pero es también un descubrimiento. La liberación de las presiones del liceo y de la organización rigurosa alejada del control estrecho de los maestros y de la disciplina percibida como ingrata. Sin embargo, se habla menos de todas estas pequeñas alegrías que de los sufrimientos.

### Una adaptación

La integración de los estudiantes aumenta con los años; los proyectos profesionales se definen y las “vocaciones” se revelan a veces durante los estudios mismos. Con el tiempo se vuelve uno estudiante, aunque no se llegue a ser necesariamente un “verdadero estudiante”.

Estudiando la relación presupuestos-tiempos, N. Commerçon (1994) y su equipo encuentran cinco tipos de jornadas que revelan las modalidades de adaptación a las diversas obligaciones. El estudiante asalariado, además de su tiempo de trabajo, dedica menos tiempo a su trabajo personal, aunque sigue asistiendo regularmente a clases. El estudiante “asiduo” tiene un buen volumen de clases y de trabajo personal y una vida social reducida. El estudiante “autónomo” asiste poco a los cursos, pero trabaja mucho y tiene una vida social limitada. El estudiante “ocioso” dedica su tiempo a las distracciones. El estudiante “sociable” tiene una vida social intensa.

El recorrido de los estudiantes se asemeja menos a una integración que a una adaptación progresiva, a un aprendizaje de reglas, a una administración más controlada de su escolaridad. Con el correr de los años, los estudiantes adquieren la capacidad de seleccionar las clases más importantes y las que lo son menos. Parece que cuanto más se “profesionalizan” los estudiantes novatos, la dimensión estratégica se vuelve más importante y está mejor dominada. Pero el tiempo consagrado al trabajo personal “en una semana normal” aumenta de un ciclo a otro, y parece muy elevado en medicina: en el primer ciclo, el 19% de los estudiantes trabaja más de 20 horas, contra el 26% en el segundo y el 47% en medicina.<sup>24</sup> Los estudiantes de primer año pasan 18 hrs. 15 min. semanales en la universidad contra

23 horas en el tercer año, de las cuales 4 hrs. 30 min. son fuera de clases (Moser & Ratiu, 1994). El tiempo parece también estar mejor administrado; el que se dedica a la preparación directa para los exámenes se eleva de un ciclo a otro. Este tipo de trabajo, de estudio y “macheteo” es evidentemente más largo en las áreas selectivas: el 50% del trabajo personal en medicina, el 22% en derecho, el 20% en ciencias y el 12% en letras. La costumbre de planificar el trabajo es indiscutiblemente más común en el segundo ciclo (el 67% contra el 60% y principalmente, sin importar el nivel, en las áreas selectivas, el 65% contra el 60%) (Dubet & Delage, 1993).

Trabajando más y sin embargo de modo menos asiduo que los neófitos, los estudiantes experimentados también se vuelven más expertos en su capacidad de escoger las lecciones y las opciones más “rentables”; las que exijan el mínimo trabajo y ofrezcan mayores oportunidades de éxito, y también aquellas donde los maestros sean menos severos. “A veces, a fin de año, voy a ver las calificaciones del grupo que me tocará el año siguiente para saber más o menos qué materia tomar o no tomar... Escojo las materias que me parecen más o menos accesibles. No he tomado ninguna materia difícil, son opciones y bueno; hay un gran módulo que está muy difícil por la econometría, pero todo el resto de opciones que escogí, fue en función de las calificaciones de los profesores y nada más, porque para mí, el objetivo es tener la maestría. Como no me apasiona lo que hago, me fijo mi objetivo”, explica una estudiante de maestría en economía. “La gente escoge las materias en función de la calificación”. “Uno aprende a organizarse en función de los años –menciona una de sus compañeras de la maestría en AES–; cuanto más se avanza, mejor se conocen las reglas del juego. Por lo tanto, se sabe qué hacer. Es justamente una cuestión de organización. Cuando tengo que hacer un TD, leo la primera noche y trato de hacerlo en los dos días siguientes; así me quedo tranquila el resto de la semana. Cuando no tengo clases en la mañana, duermo, o después de seis horas de clases, enciendo la tele...” “Nuestro ritmo de trabajo se adapta en función de lo que se nos exige”.

El desarrollo del dominio instrumental de los estudios exige también el conocimiento de las manías de los maestros y de diversas maneras de “darse a notar” aunque sin parecer “barbero”. En especial, los estudiantes de letras describen todas sus estrategias sutiles, “desagradables”, desde luego, pero necesarias cuando el trabajo se individualiza con los expedientes y las investigaciones. El recurso a hacer “trampa” puede entenderse en esta perspectiva: el 15% de los estudiantes interrogados reconoce hacer fraude o haber hecho fraude en los exámenes. Este índice aumenta con el dominio de los estudios: es del 20.5 % en el segundo ciclo contra el 12.5% en el primer ciclo; se incrementa al 24% en las áreas selectivas para alcanzar el 29% en medicina.<sup>25</sup>

El recorrido estudiantil no se reduce únicamente al desarrollo de la capacidad estratégica o al aprendizaje del oficio de estudiante. Es también una socialización

cultural. Ésta se desarrolla de manera muy diferente según el origen social de los estudiantes y, sobre todo, según el tipo de área de estudios. V. Delmas (1992) intentó captar el efecto de homogeneización de las actitudes inducido por las diversas áreas, selectivas y no selectivas, en los estudiantes de origen obrero. Ella toma las hipótesis ya desarrolladas por J. D. Reynaud y A. Touraine (1956) sobre los estudiantes de medicina, y postula que ese proceso de socialización está claramente diferenciado según el tipo de área.<sup>26</sup> En los dos casos contrastados que se tomaron en cuenta, la universidad socializa a los estudiantes pero en modalidades muy diferentes.

En medicina y en el IEP, los hijos de los obreros son sumamente minoritarios, la presión de las normas colectivas es fuerte, al igual que las tensiones que deben soportar ellos. Pero parece que esta tensión no es nueva, pues las familias de estos estudiantes han “invertido” mucho y se han movilizado en los éxitos escolares de sus hijos.<sup>27</sup> Estos hijos de obreros son los portadores de la esperanza de su familia en la misma medida que los porta a ellos. “El día en que sea médico, es él (mi padre) quien será médico... Si interrumpiera los estudios, sería una catástrofe, a mi padre le daría un infarto. De todas maneras no me dejaría hacerlo. Yo soy quien estudia, pero sé que él está conmigo”, afirma un estudiante de medicina de origen magrebí. La deuda moral acumulada con respecto a la familia es tal que no es “posible” renunciar o fracasar. “Mis padres me empujan todo el tiempo, se estresan tanto como yo... Siempre tengo miedo de decepcionarlos”. Estos buenos alumnos trabajan muchísimo: “hay quienes no necesitan esforzarse tanto, son muy listos. Pero yo debo trabajar para que las cosas funcionen. En este sentido, tengo necesidad de trabajar, es una parte de mi identidad...”, menciona un estudiante de IEP. El sentimiento de distancia social jamás se suprime. Estos estudiantes no ignoran las facilidades culturales que se otorgan a los “hijos de los arzobispos”: “Yo tengo más mérito que el hijo de un médico... Sudé para llegar ahí”. Denuncian también los privilegios financieros y las facilidades en las relaciones, las clases particulares durante la preparación de los concursos... Cuando abordan el tema de las distracciones, la cultura, las maneras de ser, todos estos becarios afirman sin cesar que saben “que no pertenecen al mismo mundo”. Presienten además que jamás pertenecerán a él.

Y sin embargo, la universidad socializa; los estudiantes reconocen que los estudios los transforman poco a poco e irremediamente los alejan de su familia desde el punto de vista cultural. En primer lugar está el trabajo, que marca el ritmo de la vida, que moldea poco a poco; ese compromiso en los estudios hace que todo gire alrededor de ellos, que los antiguos amigos se alejen. “En el IEP, en el primer año, es un molde, un método: nos lo dicen cuando llegamos, que nos van a enseñar a leer, a escribir, a hablar...”. Y aunque “bromeen”, los estudiantes saben que están atrapados en el “espíritu de la casa” del IEP. También existe “el espíritu de

medicina... la carrera". "Todo el tiempo convives con las mismas personas, pronto te encuentras en un medio cerrado". "Antes jugaba fútbol... Con el IEP me vi obligado a hacer otras cosas... Antes casi no iba al cine, ni al teatro... me importaban un comino. Pero ahora me gustan muchos los museos, las exposiciones... No es que nos obliguen, pero por cultura general estás obligado a discutir, a estar al corriente". Este largo deslizamiento establece una distancia de hecho con la familia. "El IEP y mi casa son dos mundos distintos, no tienen nada que ver... lo único que les interesa a mis padres es si voy bien o no. Así que cuando hablo con ellos, escojo, les digo lo que pienso que les podría interesar". Este mecanismo de aculturación "escindida" que ha sido descrito y analizado por R. Hoggart (1970; 1991), conduce a estos estudiantes a afirmar sin cesar su apego y su fidelidad a su familia, el cariño por sus padres. Ellos explican que no los traicionan ni los traicionarán. "No quiero cambiar, no cambiaré, quiero conservarme tal cual al máximo". Hace falta, pues, conservarse a sí mismo en una prueba que transforma de modo tan radical al individuo que parece amenazar su identidad. La existencia misma de estas tensiones y este sufrimiento indica que la socialización universitaria no siempre está ausente o es fugaz, y que en las organizaciones más coherentes y selectivas, el recorrido estudiantil es también una aventura de la personalidad.

El caso de los estudiantes de origen obrero en psicología es muy diferente. Estos estudiantes no son exactamente los mismos; no son ya los mejores alumnos de la clase obrera, y la presión socializadora del área es mucho más débil debido a su composición más "popular" y a su organización menos imperiosa. Mientras que los hijos de los obreros constituyen el 1.3% de los efectivos del primer año de IEP y el 0.3 % en el último año, y que son el 7.8% de primer año de medicina y el 4.1% del cuarto año, en psicología son el 14.7% del primer año y el 15.9% del cuarto. En psicología "resisten" mejor a los estudios. Los otros estudiantes generalmente son "burgueses" en medicina, ejecutivos y funcionarios superiores en el IEP, y provienen de la clase media y superior en psicología. Los psicólogos de origen obrero, muchachas principalmente, conciben su inscripción a la facultad como una aventura personal y no como el producto de una movilización familiar. Allí encontramos algunas escolaridades más caóticas y un fenómeno sumamente generalizado de elección por eliminación. "De todas maneras vine acá porque era eso o nada". "De por sí estaba contenta de ya no estar desempleada... Estaba un poco harta de estar en la casa, no sabía para nada qué iba a hacer... Cuando me inscribí en psicología, era más bien una aventura, pensaba que ni siquiera llegaría hasta la licenciatura... Tenía 21 años y no pensaba quedarme ahí mucho tiempo. Ahora, cuanto más avanzo, más me digo que haría falta que me motive yo misma, pero tengo la impresión de que me hubieran lanzado sin haberlo querido". "¡Nunca pensé ser psicóloga! Si estoy en la maestría, a todos les sorprende, incluyéndome a mí... Recientemente presenté el concurso para los IUFM; ¡no lo pasé porque

no sabía nadar! Así que me inscribí en la maestría”. Por más que sean de origen obrero como sus compañeros de medicina, estos alumnos apenas se les parecen. Para ellos la facultad “es trivial”, “todo el mundo va ahí”, no es una hazaña... no tiene nada de excepcional”. Estos estudiantes tienen más de “sobrevivientes” que de “conquistadores”. El universo de los estudiantes se percibe antes que nada como un mundo mezclado, sin barreras sociales. “Ni siquiera sé a qué se dedican los padres de la mayoría de mis compañeros”. Pero si la distancia cultural no se siente con los compañeros, sí se experimenta muy vivamente en el trabajo escolar: “mis métodos de trabajo no eran así... yo tenía formación de secretaria... Me toma mucho más tiempo que a otros que sí tienen bases”. “A veces tengo ganas de que los maestros nos digan: para mañana ustedes tienen que hacer esto... El problema es que siempre tengo la impresión de que no hago lo suficiente, siempre tengo miedo de equivocarme, de no leer el libro correcto...” Estos estudiantes se perciben a sí mismos como “bárbaros” en las clases y en la enseñanza, pero no con sus compañeros. Es cierto que las relaciones son poco profundas, “uno se contenta con las clases, y ya, son bonitas”.

Sin embargo, incluso dentro de un sistema tan débilmente integrador, se observa una afiliación progresiva, un acomodo personal, en donde algunos viven sus años del segundo ciclo como el comienzo de sus “verdaderos estudios”, como el inicio de un dominio del trabajo de estudiante. Pero este largo proceso no crea una verdadera ruptura social y cultural con los padres. “La facultad me ha permitido madurar”. La facultad simplemente prolonga la juventud, pero tanto los pequeños empleos y los empleos intermedios como los estudios mismos contribuyen a esta madurez. De esta forma, la socialización está lejos de ser una “clonación” a la cual el actor marcado por la distancia cultural o se resiste o se somete, es una aventura individual. La universidad forma menos estudiantes que individuos.

Esta comparación no debe llevarnos a concluir que la universidad es un simple espacio de adaptaciones estratégicas, sino que acentúa la imagen de división entre los sectores de masas de débil influencia organizacional y los sectores de elite fuertemente organizados.

## Los obstáculos

Si bien uno acaba más o menos por convertirse en estudiante, no debemos representarnos el recorrido como una serie de pruebas coronadas por una integración exitosa. Cuanto más avanzan los estudiantes en sus estudios, más se sienten miembros de la universidad y más críticos se vuelven. Al cabo de los dos ciclos, la opinión negativa sobre los “locales universitarios” pasa del 54% al 60%, y la insatisfacción respecto a la enseñanza aumenta: de un 18% a un 29.5% (Dubet et al., 1993). Un sondeo SCP de 1992 señala que la tasa de estudiantes

que “atribuye a las malas condiciones materiales las dificultades encontradas”, que era relativamente baja (15%), crece en el segundo ciclo: 18% contra 11% (SCP-Communication, 1992).<sup>28</sup>

Independientemente de las posibles variaciones entre los ciclos y las carreras, los estudiantes perciben más a menudo los obstáculos que las condiciones que constituyen su experiencia. Se trata de sus representaciones del sistema y de las relaciones sociales, particularmente las relaciones con los profesores. Cabe señalar a este respecto que la insatisfacción eventual a propósito de las características espaciales: campus, locales, entornos, sigue siendo muy relativa, en la medida en que los estudiantes se vuelven más sensibles al “ambiente”, a las relaciones con los profesores y a la calidad o utilidad de los cursos.<sup>29</sup>

La universidad suele parecer a los ojos de los recién llegados una “anarquía organizada”.<sup>30</sup> Es percibida por los estudiantes de las universidades de masas como un exceso de anarquía y un exceso de burocracia: las reglas pesan, pero parecen inciertas.

La universidad es ajena a la mayoría de los estudiantes. Éstos sólo conocen de ella lo necesario. Todo lo demás pertenece al mundo indistinto de los profesores y administradores, de los cuales los estudiantes sólo conocen una vez más lo estrictamente necesario. “Ves oficinas y oficinas, y no sabes para qué sirven”. La universidad es una máquina controlada por profesores desconocidos, siempre cerrada a los estudiantes, que por otra parte casi no se interesan en ella, pues la enorme mayoría de ellos no participan en las elecciones universitarias. Este carácter burocrático y ciego se manifiesta de mil formas: la falta de información clara, la ignorancia de los procesos de decisión, la organización de los horarios “que no está hecha”, dicen los estudiantes, “para ellos”. “Ellos” deciden por “nosotros”. Es raro que los estudiantes mencionen la existencia del consejo universitario, las UFR o de algún departamento. Para conocerlos, hay que relacionarse con ciertos estudiantes que se encuentran mejor informados, escuchar los rumores o confiar en el azar. Desde luego, los estudiantes de medicina, de las Grandes Escuelas, el IEP o el IUT sienten que pertenecen más a una organización como tal. Pero ésta permanece bajo control de los profesores, cuando no bajo el de un Ministerio más alejado todavía.

Esta burocracia, que podría parecer inflexible y total, se encuentra también sumamente desorganizada. Los estudiantes del primer ciclo cuentan miles de anécdotas que han marcado su llegada. Hablan de filas interminables, señales ilegibles, cambios de salón de último momento, profesores que no llegan o profesores que esperan a sus alumnos en otra aula. A veces parece difícil encontrar al profesor correcto, en el aula adecuada y con estudiantes interesados. Los estudiantes cuentan cómo, a la misma hora y en el mismo lugar, se llevan a cabo dos cursos, o cómo un grupo debería encontrarse al mismo tiempo en dos lugares

diferentes. La articulación de los cursos no constituye realmente un programa, ya que los profesores ignoran a menudo lo que hacen sus colegas y dan por sentados ciertos conocimientos sin saber si éstos alguna vez realmente se enseñaron. Un estudiante de ciencias cuenta que sus compañeros y él realizaron una encuesta a cada profesor sobre el tiempo de trabajo que necesitaba su materia: “Llegamos al resultado de 125 horas por semana”. Es cierto, dicen los estudiantes de letras y ciencias “que no costamos mucho”. La falta de medios es denunciada todo el tiempo: salones muy pequeños o mal acondicionados, falta de computadoras en número suficiente... Los estudiantes de ciencias, sobre todo, son sensibles a estas condiciones difíciles, particularmente en las prácticas (TP) donde escasea el material o se debe hacer fila detrás de una probeta o un microscopio. “No hay coordinación entre el secretariado de segundo ciclo y nuestro secretariado de UFR. Es lamentable, éramos ocho en una optativa: nos metieron en un aula aparte; en realidad había un error en la materia, nos avisaron a las 12 y 10 cuando la prueba era de 8 a 12...” Esta aglomeración, esta masa y el “desorden” que se desprende de ello, conducen incluso a algunos estudiantes a pensar que “se hace a propósito”, como una estrategia de exclusión. La anécdota más trivial, pero que confirma esta impresión, es la de un profesor que declara que el aula abarrotada de primer ciclo tendrá cupo para todos cuando, después de Navidad, muchos estudiantes se hayan desanimado y no asistan más a los cursos ni a los TD. “El profesor degrada al estudiante, el juego es obvio”.

El sentimiento de incertidumbre generado por los exámenes es lo que mejor simboliza esta desorganización. Las reglas de los exámenes parecen confusas, cuando no arbitrarias. La mayoría de los estudiantes de las universidades de masas están convencidos que los exámenes son en realidad “concursos delimitados por ciertas cuotas”. “Son concursos, no exámenes... Formamos parte de cuotas”. La incertidumbre genera los rumores, el sentimiento de arbitrariedad en general”. “No sabemos a qué atenernos. No sabemos hasta qué punto hay que profundizar, no nos dan las reglas. Algunas veces, frente a un programa que es demasiado amplio, no se sabe si se debe aprender todo. Materialmente es imposible, así que no sabemos sobre qué capítulo debemos trabajar”. “Debemos arreglárnoslas... para buscar algunas cosas”. Por ello los estudiantes de las universidades de masas parecen tener una clara preferencia por el control continuo que permite reducir la incertidumbre. “Con un control continuo, nos juzgan por nuestro verdadero valor, mientras que con un examen, si el tema no nos conviene, ya nos tronaron”. “La ventaja del control continuo es también una evaluación permanente. Esto es lo que ya hace mucha falta en la facultad. Mientras que con un control continuo, es cierto que más rápidamente nos damos cuenta de nuestro nivel. Esto hace sonar muy rápido la alarma”. La incertidumbre no desaparece con la antigüedad, pues la competencia aumenta. “Cuando uno puede ver un poco el esqueleto de

la facultad, se da cuenta de que no es bonito, no es nada bonito”. Esta impresión domina en particular en letras. Los profesores no darán jamás las verdaderas reglas de los exámenes, se burlarán de los estudiantes mientras éstos se esfuerzan por situarse en los lugares atinados en el salón de TD. En DEA, hay pocos lugares y aumenta la competencia entre los estudiantes; como las reglas son inciertas, el clima se degrada. Tanto más porque la parte del currículum implícito parece cada vez mayor; se trata de la famosa “cultura personal” de la cual los profesores nunca dan el contenido ni los métodos de acceso y tiene que adquirirse por simpatía. “No trabajen con vistas al examen, sino por los años que vendrán después, dicen los profesores. Sancionar a los estudiantes que no tuvieron los medios o el tiempo de ir a cultivarse en otra parte, no es justo, a mí no me parece justo”. “Lo que se debe adquirir es una cultura personal, y si no se hace ese esfuerzo muy rápidamente, uno se da cuenta de que es insuficiente porque los profesores en algún ejercicio van a notar al alumno que sí tiene ciertas referencias. Lo que quiero decir es que hay una selección interna, y esta selección es mucho más fuerte”. La falta de claridad en las reglas y el peso de las complicidades implícitas que los estudiantes no pueden percibir, deben oponerse término a término al control pedagógico descrito por los alumnos de los IUT, de las Grandes Escuelas y ciencias políticas: las reglas son claras, los ejercicios frecuentes, las relaciones con los profesores más sólidas. “Digamos que en el nivel del IUT, la administración es mayoritariamente manejada por los profesores. Ellos están a la escucha de los alumnos; tienen más facilidad para resolver los problemas”.

Algunos datos de la encuesta de Burdeos confirman la posición relativamente compleja de los estudiantes acerca de la selección y sus modalidades. En efecto, solamente el 51% de ellos estima que “los exámenes son una forma de selección legítima”. Tomando en cuenta su larga experiencia en exámenes, los estudiantes del segundo ciclo ponen más en duda esa legitimidad: 48% contra 39%. La legitimidad de los exámenes es más fuerte en las áreas selectivas (54% contra 48.5%) y particularmente en medicina (58%) debido tal vez a una mejor definición de “las reglas del juego”. En compensación, el 72% piensan que “hay algo de arbitrario en las calificaciones de los exámenes”. Más “experimentados”, los estudiantes del segundo ciclo tienden más a compartir esta opinión (77% contra 70%). Y la aceptación de los exámenes no impide a los médicos señalar su parte arbitraria (79%). Sin embargo, los estudiantes parecen conformarse por “realismo” ya que el 45% no está a favor de la “participación de los estudiantes para escoger su modo de selección”, mientras que el 25% no tiene ninguna opinión al respecto; es en el IUT y en medicina donde esta oposición es más fuerte (50%).

La imagen de los profesores está dominada por el tema de la distancia: distancia social y cultural, y distancia física cuando prácticamente no se tiene la oportunidad, en primer ciclo, de hablar con los profesores. No se conoce a los maestros y, sobre

todo, ellos no conocen a los alumnos, ignoran sus gustos e intereses. Un maestro de historia reconoce, por otra parte, que muy a menudo los profesores no conocen a los estudiantes sino a través de sus propios hijos. Y un estudiante de derecho dice: “Uno tiene la impresión de ser una masa informe, un conjunto de orejas que están ahí para escuchar”. Los estudiantes se perciben como seres invisibles y a menudo menospreciados debido a esta misma invisibilidad. “No les importamos para nada. Es injusto que nos traten así”. Claro, esta impresión no se aplica a todos los profesores, pero este es el clima general que impera, el estilo dominante de las relaciones. “Parecería que a los profesores les aburre eso de dar clases... a los profesores, no les interesa para nada. Garabatean en el pizarrón, borran y después se van”, dice un estudiante de ciencias. En un sistema así, “aquel que está solo, se queda solo y, pues, ¡buena suerte!” “Los profesores están ahí para llegar al fin del mes o bien para esperar otro trabajo”. Las anécdotas abundan: “Vi a un profesor de TD que era excelente en la investigación y que trabajaba con difíciles temas de probabilidad. Pero cuando llegaba a su curso de TD sacaba de su bolsillo una hoja doblada en ocho sobre la que había una oración corta. Escribía su oración en el pizarrón y se iba durante los 50 minutos restantes. Llegaba al cabo de los 50 minutos y ponía la respuesta en el pizarrón explicando que si no teníamos eso, estábamos mal. ¡Señoras, señores, nos vemos en una semana!”<sup>31</sup>

Este tema de la distancia está ilustrado por el hecho de que 53% de los estudiantes de la muestra de Burdeos están medianamente satisfechos del recibimiento y la disponibilidad de los maestros, así como de la calidad de su seguimiento. Es en medicina donde la brecha es más grande: hay 38% muy insatisfechos. Cabe resaltar también que “la calidad de las relaciones con los profesores” depende en parte de la situación de éstos, y que varía según las carreras. En efecto, el 44% de los estudiantes de ciencias y el 39% de los de letras son los más dispuestos a juzgar positivamente sus contactos tanto con los profesores o maestros de conferencias como con los encargados de TD. En cambio, el 40% de los estudiantes de derecho y de economía tienden más a tener buenas relaciones con los encargados de TD y malas con los de las categorías. Los médicos son los que más tienden a formular un juicio globalmente negativo: 50%. El sondeo de *Le Monde de l'Éducation* SCP de 1989 corrobora lo anterior. En Burdeos, se obtiene la misma clasificación de disciplinas sobre el porcentaje de las “relaciones con los maestros”, por una parte “regulares”, y por otra “cálidos”: ciencias (respectivamente 29% y 32%), letras (22% y 26%), medicina (19% y 14%) y derecho/ciencias económicas (16% y 10%) (SCP-Communication, 1992).<sup>32</sup>

La falta de compromiso intelectual y moral de los estudiantes con sus estudios es el núcleo de la reunión entre un grupo de estudiantes de ciencias y un profesor de matemáticas. Los profesores, en general, son acusados por los estudiantes de mantener una distancia un poco alta. Esta postura es defendida por el profesor

no como una adaptación desafortunada a las restricciones materiales, la línea de escape más clásica para los estudiantes y los profesores, sino como una necesidad educativa. Por supuesto, no hay que caer en “familiaridades y falsas apariencias” pues el maestro debe establecer una “tensión educativa”, debe resistir, no con el fin de que los estudiantes hagan el esfuerzo de elevarse al nivel del profesor, sino al universo cultural y moral de la ciencia. Pero esta tensión es vivida también como desprecio, porque no hay “una demanda de conocimiento”. “Se pasa de primero [penúltimo año del liceo] a terminal [último año del liceo], de terminal a primero de DEUG, etc. sin fe ni reflexión”. “Eso me preocupa porque tengo ganas de transmitir valores. Es una cuestión de convicción”. No es que los estudiantes sean menos buenos o trabajadores, sino que pertenecen a otro mundo y se mantienen “en la superficie” de los conocimientos. “Hasta entonces, los estudiantes que llegaban, tenían el mismo lenguaje, es decir, no del todo, pero estaban de acuerdo con los valores que yo tengo”. “Ya no existe la distancia iniciática; por ello la distancia y la jerarquía necesarias son vividas como una humillación”. “Este mundo que está llegando no es el mío”. Este profesor cuenta cómo cobró conciencia de ese alejamiento cuando unos estudiantes lo invitaron a asistir a un pequeño concierto de rock. Es otro mundo, el del “sótano”. “No es posible estar en el sótano y en el mundo de arriba... Ellos tocan eso (el rock) y en el mundo de arriba, les pido orden y discreción, silencio, pero esos dos mundos no pueden existir juntos”. La cultura científica es también una moral; la de los estudiantes de la universidad de masas es, al contrario, una cultura “sensata” de la expresión. “Mi papel es afirmar eso en la medida de lo posible y creo que ustedes estarían en contra de alguien que afirmara los propios valores de ustedes... Si yo no resisto, ustedes no habrán podido probar sus armas, no sabrán si son buenas”.

Los estudiantes se sienten totalmente desconcertados, los alumnos de DEUG no comprenden. Esta actitud es percibida como desprecio y además, “hay profesores que son una nulidad”. Los estudiantes de licenciatura o maestría rechazan violentamente la imagen de los dos niveles incompatibles: “Vivimos a la vez en el sótano y en el mundo de arriba”. “El mundo articulado y el otro son el mismo mundo, no son mundos opuestos”. En cuanto a la invitación crítica, esta es percibida como una orden paradójica. “Nadie quiere esforzarse, es completamente inútil... Desde el liceo, se sufre, se sufre completamente”. La relación instrumental y no comprometida en los estudios no se interpreta ya como un efecto de la distancia con los profesores, sino como una estrategia de preservación de sí mismo, de poner a distancia los asuntos intelectuales y personales de los estudios.

Los estudiantes no son solamente las víctimas de una universidad de masas a la vez burocrática y desorganizada, no son solamente “maltratados” por profesores indiferentes y despectivos. Si el encuentro de los estudiantes y la universidad no se realiza plenamente, es también porque el modelo educativo y cultural de la

universidad ya no les parece visible, porque está demasiado alejado de una cultura juvenil que participa plenamente de una cultura de masas expresiva y centrada en la autonomía individual y la personalidad. Esta tensión entre una ética del trabajo y de la ciencia y una ética de la personalidad y de la expresión rebasa ampliamente los simples problemas pedagógicos y las simples condiciones de trabajo universitario.<sup>33</sup>

De manera general, como la participación es más fuerte con el paso de los años, la crítica se acrecienta en igual medida: el cuestionamiento de los modos de selección en proceso pasa del 39% al 48% entre los dos ciclos. Los juicios positivos sobre la enseñanza que se ofrece disminuyen también, pasando del 29.5% en el primer ciclo, al 18% en el segundo. Sin embargo, en todos los casos los juicios son siempre más positivos en áreas selectivas e integradoras, 38% contra 19%. Las verdaderas divisiones están más bien en esos dos tipos de áreas que en los ciclos, en el tipo de universidad que en la duración de la experiencia estudiantil. Además, conforme se avanza en la carrera universitaria, el estudiante tiende a volverse más exigente acerca “del recibimiento, la disponibilidad y la calidad del seguimiento por parte de los profesores”: la insatisfacción total, sobre este punto, pasa entre los dos ciclos, del 19% al 23%.

La situación actual de los estudiantes de la universidad de masas es paradójica. En efecto, son los estudiantes que se encuentran más alejados de las normas, las tradiciones y los códigos latentes de la universidad, los menos atendidos por la organización universitaria y los que deben movilizar más los códigos de los Herederos, de los cuales son los más desprovistos. Mientras que sus compañeros seleccionados “desde arriba” están más acostumbrados, ya que se hallan más cerca de las normas de la vida universitaria, los estudiantes de la universidad de masas están dejados a su suerte. De esta forma se realiza una especie de selección a la vez social y escolar, basada no en el rigor de las pruebas, sino en la incertidumbre de las situaciones.

### La acción colectiva estudiantil

El encuentro de una experiencia estudiantil, una serie de obstáculos universitarios y una situación económica puede provocar frustraciones e inquietudes, sentimientos de solidaridad e indignación, en los cuales se mezcla la vida estudiantil, propiamente dicha, y una sensibilidad más o menos fuerte hacia los movimientos políticos y sociales. El mundo estudiantil movilizad y militante posterior a Mayo del 68 parece haber desaparecido con el retroceso de las ideologías y las formas de compromiso de un movimiento estudiantil que actuaba sobre todo como una intelectualidad crítica, que enlazaba la crítica de la universidad con un movimiento más general.

Sin embargo, no todo es retirada e indiferencia. Al contrario, desde los movimientos de 1986, se sabe que los estudiantes manifiestan disposición a la acción colectiva, a la defensa o a la protesta, que participan plenamente de la experiencia estudiantil. El mundo estudiantil parece a la vez ideológica y políticamente “átono” y sobremovilizado.

### De la crítica social a la defensa de los títulos<sup>34</sup>

Durante los diez años que siguieron a Mayo del 68, el mundo estudiantil se mostró como un medio sumamente permeable a la acción política y al compromiso. Esto no significaba en absoluto que la mayoría de los estudiantes estuvieran políticamente activos, sino que el compromiso político tenía una fuerte legitimidad, particularmente entre los intelectuales juveniles, que hacía del compromiso una especie de obligación iniciática. Numerosos estudiantes habían participado en diversos grupos de izquierda, o por lo menos se habían sentido cercanos a ellos. El personaje del “militante” disfrutaba de cierto prestigio, tanto entre sus compañeros como entre sus numerosos profesores (Maupéou-Abboud, 1974). En 1963, tres cuartas partes del estudiantado de letras y de ciencias humanas se declaraban dispuestos a militar o afiliarse a un partido político, mientras que actualmente sólo lo están el 23% de los muchachos y el 9% de las muchachas (Galland, 1994).

La movilización de 1976, contra los decretos de Madame Saunier-Seïté, fue a la vez la huelga estudiantil más larga y el fin brutal de ese periodo (Cfr. Touraine, Dubet, Hegedus & Wieviorka, 1978). Se agotó el reinado ideológico de la izquierda, apareció la izquierda del programa común como una alternativa política posible y la gran masificación escolar transformó poco a poco al público estudiantil. Se entró entonces en un periodo de repliegue y silencio. Pero esta decadencia del conjunto político no refuerza las lógicas de participación en la vida institucional de las universidades. Los sindicatos estudiantiles no logran apoyarse en una base amplia, y los llamados a la participación en las elecciones universitarias casi no encuentran eco.

El despertar tuvo lugar en 1986 contra la reforma de Alain Devaquet. Se trató de una verdadera explosión en la cual el militante y los proyectos políticos no eran, a priori, lo más importante. Por supuesto que los grupos de izquierda estaban muy activos contra el gobierno de derecha, pero estaban lejos de moverse en la universidad como “peces en el agua”. La masa del movimiento, centrada en las bases, vivió su dirección como un conjunto de “chanchullos” políticos, y al final las organizaciones políticas salieron claramente debilitadas por las dos semanas de movilización. Se hace evidente si bien que los militantes tienen una función de organizadores, cuando menos por su papel de interlocutores en las negociaciones, en realidad no dirigen una movilización motivada por la preocupación, el temor al

futuro y el miedo a ver cerrada la universidad. Tras la muerte de Malik Oussekiné, el movimiento se carga de un sentido diferente, se convierte en una protesta moral asociada al clima antirracista (Lapeyronnie & Marie, 1992). Pero ese poderoso y victorioso movimiento no dejó tras él una estela de compromisos políticos. Los pocos militantes que simbolizan a la “generación Mitterrand” son absorbidos tan rápidamente hacia la actividad política, que terminan aislados y sin bases, “engullidos” por los aparatos, debilitados a su vez. Es como si este movimiento hubiera sido a la vez muy reivindicativo, limitado a la lucha contra ciertos decretos, y muy moral, pues la sensibilidad antirracista garantizaba un lazo y un clima aunque sin ser una verdadera mediación política. Las reivindicaciones “internas”, centradas en la universidad, y las reivindicaciones “externas”, que apuntaban a temas sociales más amplios, en este caso el racismo, se encuentran yuxtapuestas más que integradas.

El contexto de la cohabitación, un deseo de revancha o el rechazo a Le Pen pueden hacer pensar que, detrás de las negociaciones de los actores, hubo una base real del compromiso político. El movimiento del otoño de 1990 contra una reforma de Lionel Jospin cancela esta ilusión, ya que las características del movimiento de 1986 se ven acentuadas por el aspecto espontáneo de la movilización, por el papel desempeñado por las universidades y los liceos menos prestigiosos, y por el carácter aún más flotante de las direcciones políticas, de las que inmediatamente se sospechaba de “chanchullos”, pues negocian en nombre de una base a la que no representan. Las tentativas de movilización de 1992 contra la reforma Jospin conducen a la misma constatación: la movilización es conducida sin compromisos políticos amplios y los militantes no logran controlar los movimientos en los que toman la iniciativa. La inquietud, el malestar o el miedo al futuro llevan a una movilización que, a falta de dirección y de compromiso político amplio, no llega a estabilizarse y a dar consistencia ideológica y práctica a algunas movilizaciones, que más que movimientos parecen explosiones.

La lucha contra el “Contrat d’Insertion Professionnelle” [Contrato de Inserción Profesional] acentúa todavía más los rasgos de las movilizaciones anteriores. Los problemas del desempleo y del empleo ocupan un lugar preponderante y son los alumnos de los IUT y los BTS, así como los de las pequeñas facultades de provincia, los que se encuentran en el centro de esta lucha. Con el Contrato de Inserción Profesional [CIP, por sus siglas en francés], tienen la impresión de haber sido engañados, ya que el “sacrificio” de los estudios cortos y profesionales que aceptaron se ve brutalmente desprovisto de interés. Procedentes a menudo de las categorías populares, tienen la impresión de que el contrato latente por medio del cual los estudios los protegen del desempleo, acaba de romperse. Esos estudiantes están muy lejos de los Herederos, de las grandes universidades parisinas que llevaron a cabo las revueltas de Mayo del 68. El problema del empleo no es

estrictamente universitario y de entrada da a la lucha de 1994 un significado más amplio. Pero pronto se hace evidente que más allá del simple valor de los títulos, se trata de la exclusión, del deslizamiento de una fractura interna en el seno mismo de la universidad. Esa es la importancia de los “vándalos” en la manifestación. Mientras que “la rabia” de Mayo del 68 era cultural y política, la de 1994 es ante todo social. Sin duda, se trata de “otra juventud”, ya excluida, violenta y “enojada”, enojada también contra los estudiantes que defienden sus privilegios relativos. Pero entre esas dos juventudes, la frontera es más borrosa de lo que parece: muchos de los “vándalos” arrestados por la policía son estudiantes, y el movimiento estudiantil organizado no hizo más que condenarlos tibiamente. En ese sentido, esta movilización plantea menos problemas universitarios, pues sólo es la expresión de un proceso de dualización creciente de la sociedad francesa, dualización que tiene lugar en el momento de los estudios, cuando se realiza la “distribución” de las posiciones y los estatus. No obstante, este movimiento se parece a sus predecesores, por su carácter explosivo, por la debilidad de su dirección política y sindical, por su distancia con el viejo tema del compromiso.

En una veintena de años, pasamos de un clima “sartriano” de hiper-compromiso, en el cual todo parecía político, a un periodo paradójico de movilizaciones sin política, e incluso de movilizaciones hostiles al compromiso político (Cfr. Namer, 1990). Todo sería sencillo si estuviéramos frente a una simple decadencia de lo político, a una fase de “exit”, sin acción colectiva, sin interés por la cosa pública, si estuviéramos frente al individualismo light que se describe en ocasiones. Pero no es así: la decadencia del compromiso político y la falta de pasión política no están acompañadas de una indiferencia: 1986, 1990 y 1994 muestran que los estudiantes de liceo y los universitarios pueden oponerse a reformas y a proyectos, en ocasiones por razones que nos parecerán sorprendentes, pero con capacidades de bloqueo indiscutibles, ya que todos esos movimientos han logrado salirse con la suya.

## El compromiso: los estudiantes y la política

### Los partidos y las asociaciones

Como lo confirman los trabajos de A. Muxel (1992), los jóvenes en general, y sobre todo los que han sido escolarizados durante más tiempo, no rechazan la política, al menos no de manera radicalmente diferente a los demás franceses. Las dudas e incertidumbres que surgen antes de que se establezcan las opciones, se deben al periodo juvenil mismo y a su prolongación. La distancia emocional frente a la política no es ni indiferencia ni ignorancia. En Montpellier, el 84.6% de los estudiantes está inscrito en las listas electorales; la “decepción” frente los

partidos políticos no afecta al civismo (Baraize, 1993). El 58.5% de los estudiantes de la muestra de Burdeos declara interesarse en la política, en un abanico que va del 43.5% en los IUT, al 82.5% en el IEP (Dubet et al., 1993). Y el 35% se ubica a la izquierda, el 29% a la derecha, y el 22% se declara indiferente. Sabemos, sin embargo, que en este último caso dicho interés no equivale a un compromiso. El interés por la política aumenta del primer ciclo, 56%, al segundo ciclo, 64%. Este aumento corresponde también a un deslizamiento hacia la izquierda, del 31% al 43%, mientras que las sensibilidades de derecha casi no evolucionan, del 29% al 30%. La diferencia de preferencias entre las diversas carreras es muy sensible, y corresponde además a los estereotipos más tradicionales. Los literatos son de izquierda, 46% contra 21.5% de derecha; los científicos también, 30% contra 20%, y tienen una tasa de indiferentes elevada. Los juristas son de derecha, 41% contra 30%, y los médicos lo son todavía más, 44% contra 29%. Hay también rasgos más particulares. De esta forma, el 47.5% de los estudiantes de ciencias políticas se ubica a la izquierda, contra el 17.5% de los juristas. Obviamente, estas preferencias están también correlacionadas con otros factores. Los hijos de los ejecutivos son más notoriamente de derecha que el promedio, 40.5% contra 29%. En cambio, los hijos de obreros que declaran ser de izquierda sólo están un punto arriba del promedio.

De acuerdo con la encuesta realizada por O. Galland (1994) y su equipo, el 95% de los estudiantes se sitúa en el eje derecha/izquierda: el 42.1% se dice de izquierda, el 27.5% de centro y el 25.1% de derecha. Aunque las muchachas se inclinan más por la izquierda, el origen social parece ser poco discriminante; como en Burdeos, en donde letras y ciencias humanas son de izquierda, y derecho y ciencias económicas, de derecha. El radicalismo político es débil, pues el Partido Comunista, la extrema izquierda y la extrema derecha comparten el 3.5% de las declaraciones partidarias.

Pero lo que parece sorprendente entre los estudiantes, aun cuando debemos reconocer la diversidad de públicos, es el distanciamiento frente al compromiso, un espíritu de época radicalmente opuesto al de la generación precedente. El 13.6% de los estudiantes se declara dispuesto a formar parte de un partido, y el 22%, de un sindicato; mientras que el 61% de entre ellos se dice dispuesto a comprometerse en algún movimiento de defensa de los derechos del hombre, y el 63.6% en algún movimiento de defensa del ambiente (Galland, 1994). Cabe recordar que en todas las encuestas, la cifra de estudiantes comprometidos en un partido o sindicato no excede del 3%. Los militantes de los diversos partidos políticos o los movimientos juveniles son escasísimos. Bajo sospecha de “hacer política”, comparten en general el descrédito de los partidos políticos.

Al parecer, asistimos a un desarrollo de las “asociaciones”, con gente que se organiza con base en sus departamentos o sus UFR, que se esfuerza por deslindarse

claramente de las diversas organizaciones políticas y abandona a menudo el viejo apolitismo derechista de aquéllas. Un profesor de economía cuenta que la única verdadera rivalidad electoral tiene que ver con la distribución de los locales. En Montpellier, el 18% de los estudiantes está afiliado a asociaciones y el 8.5% de ellas se declara estrictamente independiente de cualquier partido o sindicato; la gran mayoría de estas asociaciones tienden a promover la sociabilidad y la defensa de los títulos (Marchand & Taverne, 1993). En las Grandes Escuelas, los IUT y las universidades “de elite”, estas asociaciones pueden desempeñar un papel considerable en la socialización de los estudiantes, pero también en la organización de las relaciones con los medios profesionales. J. Palmade (1994) observa que algunos estudiantes de Dauphine dedican todo su tiempo a esta vida asociativa, y personifican por sí mismos “el espíritu de Dauphine”. Una investigación sobre Estrasburgo nos informa que la vida asociativa estudiantil es más activa actualmente que antes, ya que si de 1920 a 1991 se crearon 158 asociaciones, el 64% de entre ellas lo fue desde 1970, y el 49% de estas últimas se encarga de los contratos con los profesionales y las empresas (Pinol, 1994).

### Los valores y las convicciones

Por lo que pudimos juzgar, la socialización juvenil en sí misma no se organiza a partir de afinidades políticas. A menudo se critica al compromiso político por el hecho de que destruye la “personalidad, la espontaneidad” de las relaciones, que introduce elementos artificiales y extraños en la “filia” de las relaciones de camaradería. Desde ese punto de vista, el militante es percibido como alguien que destruye el intercambio social, que paraliza la espontaneidad, que prohíbe la expresión personal por el uso que hace de un lenguaje estereotipado. Los miembros de los grupos se niegan a definirse políticamente, y a pesar de la frecuencia de las reuniones, también rechazan las discusiones políticas. “No por nada somos los hijos del fin de las ideologías”. La discusión entre un simpatizante de la UNI y un simpatizante de izquierda en un grupo de estudiantes de derecho es de lo más diplomática, a pesar de las “provocaciones” de los sociólogos que los presionan al debate. No se trata solamente de una regla de cortesía –pues hemos conocido periodos donde, al contrario, se valoraba e inflaba el enfrentamiento político–, sino de una relación “neutralizada” con la política: si bien los estudiantes tienen “sus ideas”, no las definen. Hay incluso una verdadera sospecha de arribismo hacia los militantes. Los periodos preelectorales no están marcados por la efervescencia política. El “look” es un mejor indicador de la identidad que el compromiso político, compromete más a fondo la personalidad.

Hace ya mucho tiempo que los profesores perdieron la costumbre de ser interpelados por las declaraciones políticas de sus estudiantes. Los estudiantes

sienten una particular desconfianza hacia los profesores comprometidos y proselitistas. Algunos de ellos se dedican sin éxito a provocar a sus alumnos para “hacerlos reaccionar”. Incluso los estudiantes del IEP, con los cuales se realizó una investigación, no han abandonado un “centrismo” de buena calidad, que asocia su sólida información política con juicios distanciados y hasta cínicos.

Sin embargo, existe un punto que mantiene un desacuerdo político fuerte: se trata del Frente Nacional. En las universidades, las simpatías por la extrema derecha no se consideran (¿todavía?) como opiniones “como las demás”. Los simpatizantes están claramente identificados, quizá por su estilo, y parece que las relaciones personales se ven afectadas por ello. Pese a que los estudiantes están tentados a pensar que todas las opiniones son válidas “siempre y cuando sean sinceras”, la extrema derecha escapa a ese juicio. En las numerosas entrevistas que grabamos, los compromisos políticos sólo se manifiestan de manera negativa, mediante el rechazo sistemático de los dos extremos, o de una elección que se distingue de manera igualmente radical: los “red skin” y los “fachos” son rechazados de la misma forma.

¿Cómo interpretar esta evolución y esta decadencia del compromiso político? Lo más sensato y verosímil es enmarcarlas en las evoluciones políticas generales de la sociedad francesa en las que los jóvenes participan como todos los demás. Sin embargo, ¿no hay transformaciones más particulares entre la juventud escolarizada? Podemos mencionar dos.

La primera tiene que ver con la decadencia de la intelectualidad escolar provocada por la rápida masificación de los últimos diez años. Cabe recordar, en efecto, que tanto Mayo del 68 como la “sobremovilización” que lo siguió, eran producto de un público universitario y de liceos, compuesto en gran medida por Herederos, por jóvenes que cultivaban la “gratuidad” de los estudios y la adhesión crítica que consistía en rechazar la institución en nombre de sus valores últimos, los del saber, del conocimiento compartido y liberador... Los “young radicals” de los que hablaba Keniston (1965; 1968) provenían de las categorías privilegiadas y de las buenas universidades, mientras que los “uncommitteds” pertenecían a las instituciones y a los medios menos acomodados.

Con la masificación de los liceos y las universidades, el centro de la protesta se desplazó de los grandes liceos parisinos y universidades prestigiosas, hacia las nuevas universidades de provincia y la periferia y hacia los liceos de las afueras que reciben a nuevos alumnos. Villetaneuse reemplazó a La Sorbona, y los liceos de Seine-Saint-Denis sustituyeron a los del Quinto Distrito. Los estudiantes no “heredaron” la tradición crítica y política de los intelectuales, y muchos observadores han señalado que los movimientos de los años ochenta no tenían ningún proyecto político ni cuestionaban la lógica misma del sistema educativo.

Es probable que la filiación del compromiso político se haya hecho añicos en esos nuevos públicos menos calificados escolar y “socialmente”.

Al masificarse, la institución escolar reforzó sus mecanismos selectivos internos, de acuerdo con las diversas áreas, los establecimientos, las opciones, los títulos... No todos los títulos de bachillerato valen lo mismo, las inscripciones en DEUG son a menudo la “tercera opción”, después de las clases “preparatorias” y los IUT... A fin de cuentas, los intereses intelectuales y los intereses sociales se han dissociado y los estudiantes desarrollan conductas instrumentales a expensas de una socialización ampliada a la cultura escolar que era también una cultura crítica y “gratuita”. Ya no oponen sus “vocaciones” a las rutinas, sino sus intereses e inquietudes a la ineficacia de sus estudios. El “dilettantismo” del compromiso se ve como un lujo en todas las jerarquías universitarias. Los principios de la crítica están más orientados hacia la rentabilidad de los estudios que hacia la función social e ideológica que se atribuye al sistema escolar. Los aspectos “lúdicos”, “expresivos” y “excesivos” del compromiso político no encuentran suelo fértil en este nuevo espacio escolar.

### Antes y más allá de la política

“¡Y sin embargo se mueve!” El rechazo al compromiso político no equivale a la falta de acción. Pero estos movimientos resultan extraños cuando vemos, por ejemplo, a estudiantes que protestan contra una reforma antiselectiva del DEUG en nombre de una lucha contra la selección, o estudiantes de liceo que se resisten al cuestionamiento de las áreas pese a que son víctimas de su jerarquía. Esas paradojas se explican menos por la ignorancia o la manipulación política que por la angustia provocada por un cambio en las reglas del juego que podría modificar las posiciones. Y son los más desprotegidos los que protestan, pues todos tienen la impresión de que la “almena” sobre la que se sitúan, y que mal que bien los protege, puede estar amenazada. De esta forma, debe reconocerse que esos movimientos están hechos de un cúmulo de inquietudes y conservadurismos, de un miedo a decaer, mientras que los establecimientos y las áreas mejor ubicadas casi no se mueven. Con este fin, hay que captar la fuerza de los rumores mediante los cuales cada quien explica que su área y su disciplina están en realidad amenazadas, aun cuando ya sean demasiado frágiles. Mientras que algunos estudiantes están protegidos por concursos y selecciones previas, otros tienen la impresión de realizar estudios devaluados que no harán sino devaluarse más con cualquier reforma. En esas movilizaciones, llevadas a cabo por nuevos públicos escolares y universidades, hay una especie de conciencia “proletaria” defensiva, que teme a cualquier cambio. Los proyectos de los ministros “sistemáticamente agravarán las cosas”. Los estudiantes de las universidades de masas expresan una larga queja; se sienten maltratados, despreciados, preocupados por su futuro. Pero al mismo tiempo no sienten como

suya esta universidad: “nos interesamos pero no nos comprometemos”. “De hecho, los estudiantes están en la universidad sin verdaderamente estar ahí, eso es lo que pasa”. Con los sindicatos se mantiene una distancia porque “no se interesan en los problemas de los estudiantes”, como señala amargamente un estudiante a un militante. Por otra parte, “los sindicatos hacen demasiada política, se lanzan argumentos estúpidos, nos tienen hartos”. Esta distancia y este desprecio no impiden una disposición para la acción; “hay un ambiente” que hace que den ganas de moverse, pero no hay ninguna ideología que respalde el movimiento. “Eso es lo que me molesta un poco, pero no sabemos hacia dónde vamos, sólo vemos a corto plazo; en todos los niveles, es siempre a corto plazo”. Pese a que los estudiantes repudian el discurso militante y sus generalizaciones ideológicas, están dispuestos a participar en una acción aunque no estén definidos ni su forma ni su contenido.

Los movimientos tienen, pues, una dimensión expresiva. Se asemejan a huelgas “salvajes” donde se funda una comunidad basada en la felicidad misma de la movilización. La explosión decae tan rápido como nació, en la amargura y el desencanto. “La gente que se manifestó no tenían nada que proponer. Era una manifestación porque estaban en contra. ¿En contra de qué? Nadie lo sabe”. Pero la lucha rompe la atomización y la dispersión de la experiencia escolar entre esos alumnos que a menudo se sienten muy ajenos a sus propios estudios. Es también una protesta difusa contra el sentimiento de ser maltratados, un deseo de fraternidad y de cobijo. Los estudiantes con frecuencia sólo se sienten “verdaderos” estudiantes cuando forman parte de esas manifestaciones.

Sin embargo, esas movilizaciones son explosiones más que movimientos propiamente dichos; caen muy rápido y a menudo no generan ningún recuerdo a pesar de su éxito, puesto que desde 1986 todos los gobiernos han retrocedido. El vacío político de los movimientos provoca una gran distancia entre su dimensión instrumental y defensiva, y su dimensión expresiva privada de un contra-proyecto de utopía. De un lado hay presiones y negociaciones limitadas en nombre de tal o cual área o UFR; del otro, el calor mismo de una acción que se siente traicionada por la negociación. “Los sindicatos nos hacen a un lado, algunos sindicatos acaparan todo”. En un sistema así, los sindicatos estudiantiles están condenados a hacer demasiada política o no la suficiente, demasiada o insuficiente lucha reivindicativa. El sondeo SCP de 1989 muestra claramente la posición que se comparte frente al sindicalismo estudiantil. En efecto, si bien el 34% de los entrevistados estima que “los sindicatos estudiantiles son útiles a la universidad”, la misma proporción no se pronuncia a favor. En el caso de Burdeos, los estudiantes de medicina (41%) y los de derecho (37%) están más a favor que los de ciencias y los de letras (29%); esto se debe, al parecer, a la orientación de esas organizaciones, más “corporativistas”

en medicina y en derecho que en las otras disciplinas (SCP-Communication, 1992).<sup>35</sup>

Esta carencia de política y de la continuidad que ésta supone, abre un gran espacio de acción a algunos militantes organizados que se dedican de lleno a hacer política pura: la de las asambleas generales manipuladas y las negociaciones donde las autoridades escogen a sus interlocutores en función de su propio interés político. Durante las movilizaciones, algunas minorías militantes muy pequeñas son las que llevan el juego fuera de todo control. Pero este mismo juego las aleja de las bases que necesitan. Dicho de otra forma, el rechazo al compromiso político no conduce hacia una falta de política, sino todo lo contrario, hacia una política cada vez más “pura”, más independiente y aislada de los problemas sociales que supuestamente representa. Esta “pureza” la aísla a su vez en una especie de círculo vicioso. Este fenómeno se encuentra tan acentuado que la universidad no es verdaderamente percibida por los estudiantes como un espacio político.<sup>36</sup> La oferta de participación que ejercen los poderes públicos y los responsables universitarios excede ampliamente a la demanda, y la vida política parece desaparecer entre los periodos fuertes de las movilizaciones. Se constituye entonces una subjetividad juvenil dominada por el dualismo de los intereses y las opciones morales, que se identifican con una dimensión de la personalidad. Pero cualquier transformación de esos intereses y esas opciones en acción política continua y organizada es por el momento rechazada.

Desde este punto de vista, parece que el mundo estudiantil se ubica menos en la indiferencia política que en el sentimiento agudo de una crisis de la representación política, lo que no puede carecer de riesgos para la democracia, a pesar del reinado casi total de la ideología de los Derechos del Hombre y la democracia.

La mayor parte de la universidad no es un institución. No funciona como una institución salvo en los casos en que logra integrar a los estudiantes, enmarcarlos en un recorrido más o menos previsible. La universidad de masas se presenta a los estudiantes a la vez como un conjunto de oportunidades y de obstáculos. Las oportunidades rebasan el marco estricto de los estudios, permiten crecer, convertirse en adulto articulando poco a poco los repliegues y las experiencias de éstos. Los obstáculos son todo aquello que impide, en la universidad, convertirse en verdadero estudiante, sentirse parte de una cultura y una organización. Esto explica la ambivalencia de los estudiantes que no quieren verdaderamente a una universidad con la cual casi no se identifican, pero a la que tampoco critican. No son lo suficientemente estudiantes como para defenderla o combatirla. Pero a menudo se sienten maltratados, y todo aquello que pudiera amenazar sus ajustes y adaptaciones personales puede arrastrarlos hacia movimientos de protesta, que no se conducen ni por una crítica política del sitio de la universidad en nuestra sociedad, ni por una crítica de su funcionamiento.

Aproximadamente un tercio de los estudiantes se define “ante todo” como “estudiantes”; una cuarta parte, como “jóvenes” (Galland, 1993). Los de provincia se sienten más “estudiantes” que los parisinos; los que provienen de los medios populares se definen también más a menudo como “estudiantes” que quienes nacieron en medios burgueses. Son sobre todo los recién llegados a la universidad los que se sienten “estudiantes”, pese a que ellos suelen ser los más alejados del estilo tradicional de los estudiantes y los que tienen también menos ambiciones. De esta forma, al definirse ante todo como “estudiantes”, manifiestan más el deseo de entrar a la vida universitaria que su integración a la universidad. De hecho, la mayoría de los estudiantes son a la vez estudiantes y jóvenes: se definen por una realización en el trabajo estudiantil y por una afiliación juvenil. Esas dos caras de la experiencia no son irreconciliables, pero están distantes una de otra y la mayoría de los estudiantes llevan una doble vida: la de la semana y la del fin de semana, la del campus y la de la ciudad, la de la vida personal y la de los proyectos. Sólo se convertirán en verdaderos estudiantes en el segundo ciclo, pero como lo mencionan B. Convert y M. Pinet (1993), solamente la mitad de los del primer año llegan a ese nivel. Los estudiantes son a la vez “estudiantes” y “jóvenes”. Como jóvenes, su experiencia sigue estando determinada por su herencia social, sus condiciones de vida, sus estrategias de mutación hacia una condición de adulto que parece cada vez menos perceptible. Esta juventud de clase media tiene gustos “promedio” y sólo una minoría puede reconocerse todavía en la figura de los Herederos.

Está claro que no existe un solo tipo de estudiante, y de ahí se puede inferir que tampoco existe *una* sola universidad. Esta dispersión no se debe únicamente a la masificación y a la diversidad de públicos, sino también a las múltiples experiencias que se ofrecen a los estudiantes. Se pueden construir dos grandes polos, pero se trata de polos entre los cuales gravitan múltiples experiencias, y no de tipos que abarquen al conjunto del mundo estudiantil. El primero es el de los “verdaderos estudiantes”, que reúnen proyectos profesionales precisos, una forma de vocación y una integración a la organización universitaria. En el otro extremo se encuentran los estudiantes de los DEUG de masas, para los cuales el proyecto profesional está ausente, la vocación a menudo reducida por una elección por eliminación y en los cuales la falta de un marco puede conducir hacia la anomia. Mientras que los primeros estudiantes se construyen a sí mismos mediante un juego de adhesiones y críticas, los segundos se sienten extraños en la universidad y se ven reducidos a adaptarse, a intentar defenderse contra una experiencia que parece no terminar de amenazarlos todo el tiempo. Si en el primer caso todavía se puede hablar de un rol y de una condición, en el segundo es más válido hablar de una experiencia, ya que las modalidades de adaptación personal son variadas. Para decirlo de otra forma, los estudios son el centro de la vida de los primeros, mientras que no organizan prácticamente nada en la vida de los segundos. Entre estos dos polos, se

constituyen muchas otras maneras de ser estudiante. Algunos están comprometidos en proyectos profesionales, otros esperan y otros más son “estudiantes grandes de liceo” que no llegan a convertirse en verdaderos universitarios.

Simmel representa en el extranjero la figura de la modernidad, ya que el mundo le es dado como un paisaje que no habita, pues nunca podrá adherirse totalmente a los roles que se le proponen. Su subjetividad y la objetividad del sistema parecen estar disociadas y es esto además lo que lo hace ser un individuo. Si se intentara saber qué tipo de sujetos forma la universidad, es en esta dirección dónde habría que buscar una respuesta, dado que esta disociación parece ser la experiencia de la mayoría de los estudiantes. Éstos adaptan su vida, su personalidad y sus proyectos a los marcos universitarios en mayor medida de lo que son definidos por estos últimos. A excepción de una minoría, nunca se convierten en verdaderos estudiantes; están lejos de la universidad y no se comprometen con ella verdaderamente.

Es cierto que la utilidad social de los estudios a menudo parece incierta, que la relación costo/beneficio está demasiado vagamente definida en un sistema donde el valor social de los títulos suele ser bastante difícil de medir. El título puede entonces convertirse en un fin en sí mismo, cuando permite prolongar la condición de estudiante y construir una juventud hecha de afinidades electivas, pequeños empleos y una autonomización progresiva. Por otra parte, las áreas profesionalizadas conllevan a veces cierta frustración intelectual y el temor a salir demasiado rápido de la juventud.<sup>37</sup> De esta forma, los estudios se perciben como una prueba y como una aventura de la personalidad. No marcan verdaderamente la entrada a la vida adulta; son un espacio al que cada quien se adapta de manera individual.

Sin embargo, esta experiencia no es la misma para todos. Mientras que los “buenos” estudiantes, aquellos que son seleccionados más arriba, son acogidos por el sistema y ven alzarse frente a ellos una integración escolar y un horizonte social, los otros son casi extraños a la universidad y sólo se convierten en estudiantes tras muchas pruebas que seleccionan a los mejores y a los más tenaces. Mientras que la futura elite es socializada y adoptada, la masa de los estudiantes es dejada a su suerte, sometida a las angustias del fracaso y al miedo a la exclusión. Los que están claramente integrados no critican a la universidad más que desde el punto de vista de su corporación. Las presiones reivindicativas y las explosiones de masas pueden entonces yuxtaponerse sin juntarse verdaderamente, como en las luchas contra el “Contrato de Inserción Profesional”.

Las experiencias estudiantiles son en gran medida producto del sistema universitario. Tanto su diversidad como sus tensiones internas se deben probablemente a que Francia supo construir una enseñanza superior de masas pero no verdaderas universidades. La integración de un proyecto cultural, unas

finalidades sociales y una integración juvenil dentro de la carrera, del currículum y de los estilos de vida universitarios, sólo es lograda débilmente por el sistema. Cada quien debe entonces adaptarse, construir su propia aventura, y lo que podía ser una libertad y un bienestar en una sociedad de pleno empleo, a menudo puede parecer en la actualidad una prueba inútil o un mercado de engaños.

### Lista de referencias

- Abdelmaki, L., Jeanneret, J. (1993). Les sites d'enseignement supérieur en périphérie de grande agglomération. Reconstitution urbaine et articulation université ville: Le cas de Vaulx-en-Velin et de Bron. Lyon: Université de Lyon II, ECT, ENTPE, ASTER, TEN.
- Agence d'Urbanisme de la Communauté Urbaine de Brest et de son Environnement. (1993). Les processus d'intégration sociale des étudiantes à propos des sites de l'Université de Bretagne Occidentale. St Briec: Autor.
- Agence d'urbanisme de la Région du Havre. (1993). Le Havre: une ville accueillante pour les étudiants. Modes de vie des étudiants et relations à l'espace universitaire et urbain. Le Havre: Autor.
- Allain, R. (1993). Rennes, ville universitaire: relations sociales, économiques, culturelles, de loisirs entre université et ville ou quartier. Rennes: Universidad de Rennes II/AURAU.
- Baraize, F. (1993). Montpellier; cité universitaire?. Montpellier: CEPEI.
- Baudelot, C., Benoliel, R., Cukrowicz, H. & Establet, R. (1981). Lest étudiants, l'emploi, la crise. París: Maspéro.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). Allez les filles. París: Seuil.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. (1961). Boys in White: Student Culture in medical School. Chicago: University of Chicago Press.
- Bédarida, C. (1994). SOS Université. París: Seuil.
- Bell, D. (1978). Les contradictions culturelles du capitalisme. París: PUF.
- Berthelot, J. M. (1990). Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs: le cas de la France. Les sociétés contemporaines, 4.
- \_\_\_\_\_ (1993a). Ecole, orientation, société. París: PUF.
- \_\_\_\_\_ (1993b). Contours et contenus du métier d'enseignant chercheur, une approche sociologique. Document du Centre d'Etudes des Revenus et des Coûts [CERC], 105.

- Berthier, F. & Berthier, N. (1994). Les étudiants grenoblois, les loisirs et la culture. En A. Pessin, F. Berthier, N. Berthier, F. Estreguil & J. O. Majastre, Les étudiants et leur culture. Grenoble: Université de Grenoble II, ARSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1966). Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit.
- Bourdon, F. & Peyron, C. (1993). Le cas de la délocalisation du premier cycle de Droit à Nevers, Dijon. Borgoña: Université de Bourgogne/LATEC.
- Cavalli, A. & Galland, O. (Eds.). (1994). L'allongement de la jeunesse. Poitiers: Actes Sud.
- Chenu, A., Erlich, V., Frickey, A. & Novi, M. (1993). La vie dans les Alpes-Maritimes: Modes de vie et espace urbain. Niza: Germ/Université de Nice-Sophia Antipolis.
- Chevalier, J., Bertrand, J. R. & Dodier, R. (1993). Le Mans: nouvelles dynamiques et revitalisation d'un campus. Le Mans: Université du Maine.
- Chevalier, Y., Godin, L. M. & Gomy, C. (1993). Les étudiants et la ville. Tours: Université François Rabelais.
- Commerçon, N., Bensoussan, B. & Bloy, D. (1994). Etude d'impact d'un nouveau site universitaire en Centre-Ville: La manufacture des tabacs à Lyon. Lyon: Maison Rhone-Alpes des Sciences de L'Home.
- Conte, M. (1993). Le devenir des titulaires d'un diplôme universitaire de technologie. Lyon: OURIP.
- Convert, B. & Pinet, M. (1993). La carrière étudiante. Francia: Ecole Centrale de Lille, LARU.
- Coulon, A. (1990). Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologiques et institutionnelles de l'entrée dans la vie universitaire. Tesis inédita de Doctorado, Universidad de Lille II.
- Delmas, V. (1992). Les étudiants d'origine populaire dans les universités sélectives et dans les universités de masse. Etude comparée des processus de socialisation. Bourdeaux: DEA, Université de Bordeaux II.
- Dubet, F., Delage, B., Andrieu, J., Martuccelli, D. & Sembel, N. (1993). Les étudiants, le campus et leurs études. Bordeaux: LAPSAC, CEDAS.
- Dubet, F., Filâtre, D., Merrien, F., Sauvage, A. & Vince, A. (1994). Universités et Villes. Paris: L'Harmattan.
- Dufour, A. & Volatier, J. L. (1992). Le budget des étudiants d'universités et d'IUT en 1992. Francia: CREDOC.
- Durkheim, E. (1938). L'évolution pédagogique en France. Paris: PUF.

- Establet, R. (1993). *L'université et la ville: la faculté des sciences de St Jérôme dans les quartiers Nord de Marseille*. Aix-en Provence: Université de Provence.
- Félonneau, M. L. (1994). *Territorialités étudiantes et symbolique urbaine*. Universidad de Burdeos III, CRIAM.
- Frémont, A., Héryn, R. & Joly, J. (1992). *Atlas de la France universitaire*: París: La Documentation Française.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. París: Seuil.
- Friedberg, E. & Musselin, C. (1989). *En quête d'universités*. París: L'Harmattan.
- Galland, O. (1993). *Identité étudiante, identité juvénile*. En R. Fraisse, *Les étudiants et la lecture*. París: PUF.
- Galland, O. (Dir.). (1994). *Les modes de vie étudiants*. París: FNSP, OSC.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. París: Minuit.
- \_\_\_\_\_ (1991). *33 Newport Street*. París: Gallimard.
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques. (1993). *Vers un enseignement supérieur de masse*. En *Données sociales* (pp. 99-106). París: Autor.
- Kellerhals, J. (1987). *Les types d'interaction dans la famille*. *L'Année sociologique*, 37.
- Keniston, K. (1965). *The Uncommitted: Alienated Youth in American Society*. Nueva York: Harcourt Brace.
- \_\_\_\_\_ (1968). *Young Radicals, Notes on Committed Youth*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Lapeyronnie, D. & Marie, J. L. (1992). *Campus Blues, Les étudiants face à leurs études*. París: Seuil.
- Leroux, M., Curie, R. & Mougín, C. (1993). *Confrontation et accommodation dans la ville; l'implantation de résidences universitaires à la Croix-Petit à Cergy: analyse ethno-sociologique d'une turbulence urbaine*. París: CNRS-IRESO-GRASS.
- Lévy-Garboua, L. (1976). *Les demandes de l'étudiant et les contradictions de l'université de masse*. *Revue Française de Sociologie*, XVII.
- Marchais, J. L., Morand, M., Ficely, M. & Pinguet, M. (1993). *Influences des délocalisations universitaires sur le recrutement, le profil, les cursus et les débouchés des étudiantes*. Poitiers: Institut d'Economie Régionale.
- Marchand, A. & Taverne, D. (1993). *Des représentations aux pratiques associatives des étudiants de Montpellier: l'université en voie de repositionnement*. Montpellier: Université Paul Valéry, ARPES.

- Martucelli, D. (1993). Les enseignants et leurs étudiants. En F. Dubet, B. Delage et al., Les étudiants, le campus et leurs études. Bordeaux: LAPSAC, CEDAS.
- Maupéou-Abboud, N. (1974). Ouverture du ghetto étudiant. París: Antropos.
- Merton, R. K., Reader, G. G. & Kendall P. L. (1975) The Student-Physician Introductory Studies in the Sociology of Medical Education. Cambridge: Harvard University Press.
- Moissinac, C. & Prévost, V. (1994). A nouveau, nouveau et demi. París: Alphaville.
- Molinari, J. P. (1992). Les Etudiants. París: Ouvrières.
- \_\_\_\_\_ (1993). Modes de vie d'étudiants de l'université de Nantes. Nantes: LERSCO.
- Monde de l'éducation, Le. (1992, marzo). 202.
- Moser, G. & Ratiu, E. (1994). Pratiques de l'espace universitaire et budget-temps des étudiants dans deux universités "intra muros" et deux campus périurbains. París: Laboratorio de Psicología del Ambiente.
- Muxel, A. (1992). L'âge de choix politiques: une enquête longitudinale auprès des 18-25 ans. Revue Française de Sociologie, 2.
- Namer, G. (1990). Mémoires et projets du mouvement lycéen- étudiant. 1986-1988. París: L'Harmattan.
- Palmade, J., Summa, M., Bernadou, X. & Damenez, A. (1994). L'université et la ville: pratiques sociales spatiale des étudiants de Dauphine-Créteil, Paris IX. París: CERSO/LISE-CEREMADE.
- Passeron, J. C. (1986). 1950-1980: l'université mise à la question: changement de décor ou changement de cap? En Verger (Ed.), Histoire des universités en France. Toulouse: Privat.
- Penneau-Fontbonne, D. (1993). Conditions de vie des étudiants et accesibilité à un ensemble de services. Université d'Angers.
- Péron, F., Borel, G. & Durif, L. (1993). Brest ville universitaire: pratiques et perceptions du campus, de l'agglomération brestoise et de la région par les étudiants brestois. Brest: Université de Bretagne Occidentale/AUCUBE.
- Perrineau, P. (Dir.). (1993). L'engagement politique : Déclin ou mutation? París: CEVIPOF.
- Pihan, J. (1993). Aires de recrutement des universités et modes de vie des étudiants. Le cas des universités bretonnes. Rennes: AUDIAUR.
- Pinol, J. L. (1994). Université et société civile: Strasbourg de 1920 à nos jours. Université de Sciences humaines de Strasbourg, CHRV.

- Pinson, D., Bouillaud, M. & Demarque, C. (1994). Configurations et usages du logement étudiant á Nantes. Nantes: Ecole d'Architecture, LAVA.
- Repères et références statistiques. (1993). París: Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective DEP.
- Reynaud, J. D. & Touraine, A. (1956). Deux notes à propos d'une enquête sur les étudiants en médecine. Cahiers Internationaux de Sociologie, 20-21, pp. 124-148.
- Roulin Lefebvre, V. & Esquieu, P. (1993). L'origine sociale des étudiants. Problèmes économiques, 2.311.
- Sauvage, A. (1994). Université ville: pratiques étudiantes. Des étudiants types entre l'université et la ville. En A. Bourdin, M. Hirschhorn & A. Sauvage, Université de masse et milieu local. Rennes II, Toulouse II, ERMOPRES, GISU.
- Sauvage, A. & David-Lecourt, C. A. (1993). Rennes, ville universitaire: ville centre, centre-ville et université: scénario d'un retour. Rennes: LARES, SCET.
- SCP-Communication. (1992). Le Palmarès des universités. Résultats d'ensemble.
- Séchet-Poisson, R. (1993). Rennes ville universitaire. L'organisation d'un site universitaire, Villejean. Rennes: Université de Rennes II-AUDIAR.
- Séchet-Poisson, R. & Peyon, J. P. (1993). Les universités de Nantes et de Rennes et leurs antennes: espace imaginé, espace approprié, espace promotionnel. Nantes: Université de Rennes II et de Nantes.
- Sondeo SCP. (1994, julio-agosto). Le Monde de l'éducation.
- Streiff-Fenart, J., Poutignat, P. & Vollenweider, L. (1993). Être un étudiant africain dans l'université française. Nice: Le cas de Nice/IDERIC.
- Tarrius, A., Filâtre, D. & Di Benedetto, M. (1993). Aménagements universitaires et dynamiques intra-urbaine. Marsella: TRANSIT.
- Touraine, A., Dubet, F., Hegedus, Z. & Wiewiorka, M. (1978). Lutte étudiante. París: Seuil.
- Trodec, J. (1990). Réussite et échec des étudiants marocains dans les universités bordelaises. Université de Bordeaux II.
- Verschave, E. & Bortolino, S. (1993). Les futurs bacheliers du littoral Nord-pas de Calais face à leur orientation. Etudes des premiers voeux. Lille: Université du Littoral.
- Volle, J. P. (Ed.). (1993). Observatoire de la vie étudiante: 1. Les étudiants. Montpellier: GREGAU.

Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. *Revue Française de Sociologie*, 29, pp. 447-470.

## Glosario

**Bac:** Véase “baccalauréat”.

**Baccalauréat:** Examen final al terminar el liceo o preparatoria. Título que se otorga a quienes lo aprueban.

**BTS:** Certificado de Técnico Superior, por sus siglas en francés. Diploma que sanciona dos o tres años de estudios superiores en algún ámbito muy especializado (turismo, ingeniería mecánica...).

**Clases “preparatorias”:** Escuelas que preparan para los estudios superiores selectivos. Su nombre completo es Clases Preparatorias para las Grandes Escuelas (CPGE), por ejemplo, la Escuela de Ingenieros y la Normal Superior.

**CIP:** Contrato de Inserción Profesional, por sus siglas en francés.

**Colegio:** Corresponde a la secundaria en el sistema educativo mexicano.

**DEA:** Diploma de Estudios Profundos, por sus siglas en francés. Título de 3° ciclo de enseñanza superior, previo a un doctorado.

**DESS:** Diploma de Estudios Superiores Especializados, por sus siglas en francés. Título de 3° ciclo. Sanciona una formación de alta especialización que prepara para la vida profesional.

**DEUG:** Diploma de Estudios Universitarios Generales, por sus siglas en francés. Corresponde a los dos primeros años de enseñanza superior. Con él concluye el primer ciclo de la enseñanza superior. Básicamente es un título preparatorio para el 2° ciclo.

**Grandes Escuelas:** “Grandes Écoles” o “Les Écoles”, en Francia, equivalente de las Escuelas Superiores en México.

**IEP:** Instituto de Estudios Políticos, por sus siglas en francés.

**INSEE:** Instituto Nacional de Estadística y Estudios Especializados, por sus siglas en francés.

**IUFM:** Instituto Universitario para la Formación de los Maestros. Institución que forma a los maestros de primaria, secundaria y preparatoria.

**IUT:** Instituto Universitario de Tecnología, por sus siglas en francés.

**Liceo:** equivalente de la preparatoria en México.

**MJC:** Casa de los Jóvenes y la cultura, por sus siglas en francés.

**Primer ciclo:** Corresponde a los primeros dos años de la educación superior. Concluye con el DEUG.

**Sciences-Po:** Término con el que los estudiantes designan al Instituto de Estudios Políticos.

**Segundo ciclo:** Ciclo de profundización en alguna disciplina. Dura de uno a dos años después de la obtención del DEUG. En el primer caso conduce a la licenciatura (DEUG + 1) y en el segundo a la maestría (DEUG + 2).

**Sup-Co:** Término con el que los estudiantes designan a la Escuela Superior de Comercio.

**Tercer ciclo:** El tercer ciclo conduce ya sea a la investigación (DEAD, doctorado) o a una mayor especialización (DESS). Abarca dos tipos de formaciones: una formación de 1 año acompañada de una estancia obligatoria en alguna empresa con vistas a adquirir el diploma de estudios superiores especializados (DESS); una formación para la investigación, sancionada al término del primer año con el diploma de estudios profundos (DEA) y que culmina con la preparación, en 3 o 4 años, de un doctorado.

**TD:** Trabajos dirigidos, por sus siglas en francés. A veces se refiere al cubículo en que se realizan estos trabajos.

**TP:** Trabajos prácticos, por sus siglas en francés. Prácticas.

**UFR:** Unidades de Formación e Investigación, por sus siglas en francés. Corresponde aproximadamente a una facultad universitaria.

**UNEF-ID:** Unión Nacional de Estudiantes de Francia Independiente y Democrática, por sus siglas en francés.

## Notas

1. En: Dubet et al., 1994. Traducción de Liliana Prado, Francisco José Rodríguez-Puente, Laura Torres y Fernanda Heredia, estudiantes de 10º semestre de la Licenciatura en Francés. Colaboración especial de Erwan Morel. Coordinación de la profesora Diana Luz Sánchez, del Taller de Traducción I.

La redacción de este texto se apoya ampliamente en el trabajo de documentación y lectura realizado por Jacques Andrieux, ingeniero investigador en la universidad de Bordeaux II. Le agradecemos aquí su aportación.

2. Sociólogo, CADIS EHESS, LAPSAC.

3. Este texto no tiene como objetivo dar cuenta de todos los reportes realizados en el programa de investigación “La Universidad y la ciudad”. Deja de lado, sobre todo, los trabajos dedicados a la sociología urbana y todos aquellos que tratan de

la política universitaria. Entre los trabajos relativos a los estudiantes, nos hemos apoyado principalmente en los que describen y analizan la experiencia y los estilos de vida de los estudiantes, más que en los que tratan de la condición estudiantil. Obviamente, este texto no es el balance de un programa de investigación, y menos aún su evaluación. Por consiguiente, su lectura no exenta al lector de referirse a las investigaciones, cuya verdad, riqueza y calidad no se reflejan en ningún balance.

4. El listado de siglas institucionales y su correspondiente significado se encuentra en el glosario. N. del. E.

5. Un libro reciente dedicado a los estudiantes (Lapeyronnie & Marie, 1992) también ubica al Heredero como la referencia central del análisis, aunque adoptando una perspectiva teórica muy diferente de la de Bourdieu y Passeron.

6. El razonamiento sobre los Herederos sería válido, en lo esencial, en el caso de los Becarios, que constituyen la imagen inversa de los Herederos.

7. Sobre los mecanismos de la orientación, veremos Berthelot, 1993a.

8. Véase “Les diplômes délivrés dans les disciplines générales de l’université”, Notre 92-18, DEP, citado en Bédarida, 1994.

9. La tasa nacional de los estudiantes que viven con su familias es del 36%, el 43% en las clases altas que son más urbanizadas y viven a menudo más cerca de las universidades (Dufour & Volatier, 1992).

10. Independientemente de las dificultades técnicas para precisar de manera exacta los salarios y los recursos de financiamiento, podemos considerar los resultados de un estudio de Tours como bastante representativo de la condición estudiantil: el 56% de los estudiantes entrevistados dispone de entre 1,000 y 2,800 francos al mes (entre 150 y 430 euros), y para el 71%, la ayuda de los padres es mayoritaria (Chevalier, Godin & Gomy, 1993). También podemos considerar los resultados de Montpellier: descontando la renta y el transporte, uno de cada dos estudiantes gasta menos de 1,000 francos al mes (150 euros); uno de cada seis se gasta más de 2,000 francos (300 euros). Cuanto más joven sea el estudiante, menos gasta, vive con sus padres y regresa a su casa el fin de semana. Lo que no significa que cueste menos. (Volle, 1993). De hecho, parece que los estudiantes tienen un nivel de vida relativamente homogéneo, mucho menos desigual que el nivel de la jerarquía social. Lo que sigue siendo desigual es el costo de los estudios para las familias y la estructura de los ingresos.

11. El trabajo, legal o ilegal, no es de hecho específico solamente a los estudiantes de la universidad, porque aparece también ahora en el caso de los alumnos de la preparatoria, particularmente en las clases populares. R. Bataillon

evalúa que el 13.5% de los preparatorianos trabaja durante todo el curso escolar, y el 40.4% durante las vacaciones. *Le Monde*, 17/3/1994.

12. Me inspiró aquí en una clasificación sumamente amplia de Galland (1994), sin respetarla completamente en sus detalles.

13. Acerca de la prolongación de la juventud, cfr. Cavalli & Galland, 1994.

14. Estas observaciones coinciden con las de C. Baudelot y R. Establet (1992).

15. Parece que en las sucursales universitarias y en las ciudades pequeñas y medianas, esas reuniones son menos claras debido a la dilución de las salidas en toda la semana.

16. Cfr. La mayoría de los estudios del programa “L’université et la ville” (La universidad y la ciudad), en particular Moser & Ratiu, 1994.

17. Un estudio realizado en Burdeos sugiere que las representaciones de la ciudad y del campus varían un poco según la naturaleza de los estudios cursados. Más arraigados a un campus relativamente cerrado y viejo, los científicos perciben la ciudad como un decorado. Los juristas definen el campus en términos de malestar y son sensibles a la grandeza y a la belleza de la ciudad. En cuanto a los literatos, ellos perciben el campus como una “máquina para enseñar” y Burdeos como “su” ciudad, como un espacio de placer. Pero todas estas variaciones son suficientemente atenuadas para no afectar la dualidad fundamental del campus y de la ciudad. Cfr. Félonneau, 1994.

18. La palabra “grand lycéen” es un invento del autor y se refiere a los estudiantes universitarios que siguen comportándose como estudiantes de liceo [preparatoria].

19. Las mismas conclusiones se pueden sacar del trabajo de E. Verschave y S. Bortolino (1993).

20. La prioridad otorgada a la cultura de los encuentros en las dobles vidas estudiantiles puede explicar parcialmente el débil impacto de las políticas culturales puestas en circulación por los universitarios. Cfr. Evaluación de la operación “Un tramway nommé culture”, A. Pessin.

21. Estas cifras fueron tomadas de O. Galland (1994). Acerca de las dificultades del mecanismo de aprendizaje de las reglas y las normas universitarias, remitirse a Coulon, 1990.

22. La cifra promedio dada por la investigación del *Monde de l’éducation*, 1992, es del mismo orden de magnitud.

23. Este texto sobre la “vocación” se apoya casi esencialmente en Dubet et al., 1993.

24. El sondeo SCP–Communication, 1992, da resultados similares.

25. Como esas cifras resultan de una autoconfesión, deben tomarse con cierta prudencia porque es, por definición, imposible saber hasta qué punto estas declaraciones sobrevaloran o subestiman el fraude real. Basta señalar que el fraude admitido aumenta a medida que se vuelven más “estudiantes”.

26. Esta hipótesis está también verificada y confirmada en Baudelot et al., 1981.

27. Movilización familiar señalada en Zeroulou, 1988.

28. Este sondeo confirma también esas tendencias a propósito de la satisfacción del estadio de la universidad, las aulas y las salas de TD.

29. La comparación Dauphine/Créteil es en este sentido luminosa (Palmade et al., 1994).

30. Cfr. sobre esta noción Friedberg. 1993; particularmente sobre las universidades: Friedberg & Musselin, 1989.

31. C. Moissinac y V. Prévost (1994) observan que algunos profesores evitan enseñar en las áreas profesionalizadas para no tener que cambiar sus métodos pedagógicos.

32. Los mismos juicios se encuentran en Dauphine y en Créteil: 38% de los estudiantes estiman que se puede hablar con un maestro si se desea verdaderamente, 28% piensan que ellos siempre “tienen prisa por partir” (Palmade et al., 1994).

33. Se puede observar aquí una de las expresiones de las contradicciones culturales analizadas por D. Bell (1978).

34. Esta parte del texto se apoya en una comunicación de F. Dubet publicada en Perrineau, 1993, pp. 487–495.

35. *Ensemble et fascicules*. Burdeos I, II, III.

36. Señalemos, sin embargo, la notable excepción de los estudiantes de medicina, que actúan a la vez como estudiantes y como futuros médicos aunque, también aquí, los militantes se sienten a menudo abandonados.

37. Cfr. Palmade et al., 1994, sobre los límites del instrumentalismo estudiantil.