

Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ*



En este artículo se presenta el debate que existe en torno a la condición estudiantil en Francia. Se ubica el debate en el contexto de masificación de las universidades y se destacan tanto los puntos de tensión como las diferentes respuestas que se han encontrado con respecto a lo que significa ser estudiante hoy en día. Asimismo, se identifican los elementos constitutivos de dicha condición estudiantil y el peso que le confieren las distintas perspectivas de análisis. Se consideran tanto los elementos de tipo personal y sociofamiliar, como aquellos que se encuentran en relación con la práctica estudiantil, tales como la carrera de estudio y la relación con los estudios, entre otros.

In this article, the author shows the debate that can be found right now about being student in France. He situates the debate in the current context of overcrowding in universities, emphasizing not only the elements that produce tensions, but also the different answers that can be found about the meaning of being a student today. He also identifies the constitutive elements of this condition of being student and the importance that different analysis approaches give to it, taking into account not only the personal and social elements and the family ties, but also the aspects which are tightly related to the students' practice, such as the course they study or the relationship with other students.

Educación superior / Condición estudiantil / Vida estudiantil / Sociología del estudiante
Higher education / Student's condition / Student's life / Sociology of students

INTRODUCCIÓN

Hay un conjunto de investigaciones en Francia, desarrolladas durante la década de los noventa, que tienen como objeto de estudio a los estudiantes de educación superior, o bien que analizan alguna dimensión o problema en relación con los estudiantes. Estas investigaciones han sido construidas desde una diversa gama de enfoques teóricos y metodológicos, y son muy diversas en cuanto a los niveles de profundidad y escalas de análisis, sin embargo, tienen en común el interés por dar respuesta a preguntas centrales como: ¿quiénes son los estudiantes actualmente? y ¿qué significa ser estudiante hoy en día? En estas investigaciones se encuentra también un esfuerzo por discutir las categorías que tradicionalmente se utilizan en este campo, así como se percibe un ánimo de reconstruir viejas categorías o de proponer algunas nuevas que respondan a la situación actual.

Puede afirmarse que la sociología estudiantil en Francia es un campo dinámico, que se nutre constantemente de nuevas investigaciones y cuyos resultados se confrontan y dan lugar a intensos debates. Uno de los primeros aportes al campo de la sociología estudiantil es la obra de Bourdieu y Passeron (1964), con la cual se inicia la discusión en torno a lo que significa ser estudiante y a los aspectos fundamentales que definen la condición estudiantil. El debate comienza cuestionando la existencia de los estudiantes como un grupo y reconociendo las grandes desigualdades sociales y culturales entre ellos. A partir de esta

obra, y muchos años después, se continúa con este debate en el que se confrontan distintas posiciones y se vierten nuevos elementos. Puede afirmarse que la década de los noventa ha sido la más dinámica en cuanto a la producción y a la discusión de los resultados. Desde sus inicios, el debate ha estado marcado por el rechazo a las concepciones tradicionales acerca de los estudiantes —que parten de definiciones de tipo administrativo—, y se cuestiona también la pertinencia de considerar a los estudiantes como un grupo integrado. Los argumentos giran en torno al reconocimiento de la diversidad social, cultural y de intereses de los estudiantes que asisten a las universidades.

Este artículo tiene como objetivo presentar los nudos centrales que se debaten, las diferentes posiciones, así como las preguntas que están en juego y las diversas respuestas que se han encontrado con respecto a lo que significa ser estudiante hoy en día. El artículo se divide en dos partes: en la primera de éstas, se presenta el contexto en el que se genera el debate y en el que se destacan dos problemas centrales: el proceso de masificación de la universidad en Francia y la diversidad estudiantil. La segunda parte se centra en los elementos constitutivos de la condición estudiantil, que a juicio de diferentes investigadores son los que determinan, definen o permean las distintas maneras de ser estudiante.

EL CONTEXTO DE LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL (1970-2000)

Diversos autores coinciden en afirmar que la condición estudiantil no puede explicarse fuera del contexto de masificación de la educación superior. La univer-

* Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM, Cuernavaca, Morelos, carlota@servidor.unam.mx

sidad francesa ha experimentado importantes transformaciones en los últimos treinta años. Uno de los hechos más relevantes ha sido el acelerado crecimiento de la población estudiantil y la feminización de la matrícula; aunado a esto, las instituciones educativas se han diversificado y actualmente existe mayor número de establecimientos y opciones disciplinarias que hace treinta años. De la misma manera, ha ocurrido un proceso de diferenciación institucional que separa a los establecimientos selectivos que aseguran la entrada al mercado de trabajo y aquellos que dan entrada masiva a la demanda, pero que ofrecen oportunidades inciertas.

La masificación y la diversidad estudiantil

Las complejas transformaciones de las instituciones de educación superior en Francia suelen resumirse como el paso de la universidad de élite a la universidad de masas. El proceso de masificación de la universidad ha tenido repercusiones tanto institucionales como sociales. En el primero de los casos, el crecimiento acelerado de la matrícula escolar ha permitido el acceso de estudiantes provenientes de grupos sociales que anteriormente habían sido excluidos, lo que se manifiesta en la diversidad de la población estudiantil. En términos de la organización institucional, la entrada masiva de estudiantes ha ocasionado un desbordamiento en cuanto a la capacidad de las instituciones para atender de manera eficaz sus necesidades y demandas, tanto de tipo académico como administrativo; por estas razones las transformaciones institucionales no han podido seguir el ritmo del crecimiento de la matrícula. En el ámbito social, las consecuencias de la masificación se han

manifestado en el mercado de trabajo, en la medida que no se ha podido absorber al número tan elevado de profesionistas que egresan. Este proceso ha ido acompañado también de la desvalorización de los títulos universitarios en el mercado de trabajo, al tiempo que la demanda por la educación superior sigue aumentando. A pesar de la apertura de la universidad, no puede hablarse de un proceso automático de democratización, en la medida que operan todavía mecanismos de selección de acuerdo con el origen social de los estudiantes.

En este contexto, las transformaciones propias de la condición estudiantil se encuentran estrechamente ligadas al proceso de diversificación de la población estudiantil. Actualmente las universidades francesas albergan públicos muy heterogéneos, no sólo por su origen social, sino también por la edad, las trayectorias académicas, la situación laboral, los proyectos y las diversas experiencias subjetivas de los estudiantes. Se habla de un proceso de recomposición de la población estudiantil que ha experimentado cambios tanto de tipo morfológico como de los modos de vida estudiantil. De esta manera, se ha tornado en un universo muy complejo que no permite identificar fácilmente tipos de estudiantes. Esta diversidad estudiantil es reconocida y documentada en gran número de investigaciones. Sin embargo, pueden distinguirse dos posturas al respecto: por una parte están aquellos autores para quienes el reconocimiento de la diversidad estudiantil se configura en el argumento más fuerte para cuestionar la noción de la condición estudiantil como un grupo homogéneo e integrado (Molinari, 1992, 1993, y Béduwé y Espinasse, 1995) y la segunda postura reconoce la diversidad estudiantil

til, pero se interesa también por conocer los rasgos comunes entre los estudiantes (Galland, 1993, y Erlich, 1998).

Molinari (1993, pp. 19 y 20) sostiene que a pesar de que los estudiantes se definen por tener una actividad semejante — en la cual coinciden los tiempos, los espacios y las regulaciones— que los distingue globalmente de otras categorías sociales, no se podría concluir por ello la existencia de un grupo estudiantil. La diversidad y la dispersión de los estudiantes remite —a este autor— a la imagen de un mosaico y a concebir a los estudiantes más como una nueva categoría socio profesional que como un grupo estructurado. Asimismo, Molinari (1993, pp. 33) apunta que la apertura de la universidad ha significado también la emergencia de grandes y nuevas disparidades de las culturas estudiantiles y un aumento del número de estudiantes en dificultad de aprendizaje, de orientación y de vida. Según Dubet (1994), mientras la universidad más se masifica, los modos de vida se diversifican. Esto no significa, para este autor, que los grandes determinismos sociales hayan desaparecido, sino que en este universo de masas los mecanismos de construcción de la vida se han vuelto más complejos.

En este variado espectro estudiantil Flory (1993, p. 46) señala además, que el estudiante no es sólo el que egresa del bachillerato, es también el adulto que se beneficia de una segunda oportunidad, o el profesional que se recicla, la madre de familia que completa su formación interrumpida, o el jubilado que realiza su sueño y escribe una tesis. Béduwé y Espinasse (1995) sostienen asimismo que actualmente en la universidad coexisten diversos públicos que rebasan la idea del estudiante clásico que comúnmente se

define a partir de tres características: su escolaridad superior se inscribe como continuidad de sus estudios secundarios; se dedican de tiempo completo a estudiar, por lo que no trabajan, y, como consecuencia de las dos características anteriores, son jóvenes. Para estos autores dicho modelo de estudiante da cuenta sólo parcialmente de la realidad estudiantil. Para conocer al público universitario construyen una tipología de estudiantes a partir de la combinación de tres indicadores: la edad, el tiempo de interrupción de los estudios y la condición laboral. Esta tipología propone las siguientes categorías: por una parte los adultos que trabajan y que no trabajan y los jóvenes que trabajan y que no trabajan pero que retoman los estudios, y por la otra, los viejos estudiantes que trabajan y los estudiantes en formación inicial. A partir de la diversidad de situaciones y condiciones de vida estudiantil que Grignon y Gruel (1999) encuentran en su encuesta, afirman que el estudiante promedio no existe en la realidad y que es una ficción equivocada y un lugar común sin fundamento.

Erlich (1998) documenta las transformaciones de la población estudiantil en las últimas décadas y encuentra que la diversificación sociocultural es un rasgo esencial de la evolución de la vida estudiantil. Sin embargo, esta autora encuentra también semejanzas entre los estudiantes y fenómenos de agregación, por tal razón, no le parece que las diferencias entre los estudiantes sean un argumento válido para negar la existencia de un mundo estudiantil, o que se piense a los estudiantes como una colección de individuos aislados. En este sentido, hace un llamado para que las investigaciones contemplen también la unidad y los rasgos que son comunes a los estudiantes.

La posición de Galland y Oberti (1996) se inscribe dentro de esta perspectiva de investigación. Ellos parten de que un principio de unidad entre los estudiantes es la función social futura a la que destinan los estudios superiores. Estos autores muestran un panorama matizado del mundo estudiantil y caracterizado por una gran diversidad que está en función de los rasgos institucionales de cada universidad, pero en cuyo interior se construye un estatus estudiantil fuerte.

Uno de los puntos centrales que expresa las transformaciones de la población estudiantil y que gran parte de los investigadores reconoce es el paso del estudiante llamado “heredero”, —al que hacen referencia Bourdieu y Passeron— propio de la universidad de élites al “nuevo estudiante”, característico de la universidad de masas, que se encuentra inmerso en un ambiente de degradación. Felouzis (2001) califica estas transformaciones como una verdadera evolución de la figura del estudiante.

Diversas investigaciones enfatizan la necesidad de romper con el modelo clásico del estudiante “heredero” propio de la década de los sesenta. Flory (1993, p. 17) sostiene que ya no se puede hablar del estudiante como aquel joven que vive durante algunos años la edad de oro de su existencia, que sale del lecho familiar, pero que todavía se encuentra protegido, que rebasa los obstáculos escolares, que tiene conciencia de su destino y que se permite acariciar los proyectos más ambiciosos. Para este autor, todas estas representaciones eran válidas hasta principios de los años sesenta, y corresponden a un pasado romántico en que el estudiante pertenecía a una élite. La angustia del fracaso o la preocupación por el mercado de trabajo casi no existían. La condición estudiantil

se ha transformado, las condiciones y oportunidades del estudiante actual distan de las de hace más de treinta años.

Los llamados “nuevos estudiantes”, producto de la masificación, son aquellos que en décadas anteriores no hubieran tenido acceso a la educación superior y que, por tanto, su entorno familiar y social tiene generalmente un nivel educativo bajo. Así los nuevos estudiantes se encuentran poco familiarizados con los valores y los métodos de la enseñanza superior y, por tanto, encuentran mayores obstáculos para concluir su formación. Cabe destacar que la ruptura con el modelo clásico del estudiante heredero no supone que no existan ciertas capas de estudiantes privilegiados cuyas características se asemejen al modelo anterior. Ahora estos estudiantes son minoría y se encuentran en instituciones de prestigio, o bien coexisten con los “nuevos estudiantes”.

Desde el punto de vista de Erlich (1998), se presenta un fenómeno de bipolarización de la población estudiantil, entre un grupo que tiene condiciones precarias y un grupo de estudiantes privilegiados que logran una inserción exitosa; en medio de estos dos grupos se sitúan gran número de estudiantes en condiciones intermedias. Esta autora, concluye que el panorama estudiantil en Francia es extremadamente contrastante y que hay tres tendencias que se combinan: la diversificación interna de este grupo, la precarización de determinadas capas de la población estudiantil y la “juvenización” de una parte de los estudiantes

La degradación de la universidad

Hay investigadores que consideran que uno de los efectos más graves de la masi-

ficación ha sido la degradación de las instituciones de educación superior y las condiciones de vida de los estudiantes (Lévy-Garboua, 1979; Boudon, 1980; Lapeyronnie y Marie, 1992; Molinari, 1992; Felouzis, 2001), sin embargo para otros investigadores se trata de un proceso más complejo de transformación de la población estudiantil (Galland 1995, y Erlich, 1998).

A fines de los años setenta Lévy-Garboua (1979) propone un modelo denominado de elegibilidad, por medio del cual intenta explicar las contradicciones de la universidad de masas. Este modelo muestra una cruda visión de la degradación de la vida universitaria que suscita gran debate y que, hasta hoy, se discute. Dicho autor plantea que a partir de la década de los sesenta, el aumento del número de estudiantes ha sido más rápido que el crecimiento económico, de tal manera que el mercado de trabajo no ha sido capaz de absorber a todos los egresados de la educación superior y muchos de ellos han tenido que aceptar empleos por debajo de su capacidad. El hecho de que la disminución de las perspectivas profesionales de los estudiantes no se haya acompañado de una baja en la demanda por la educación superior, anuncia las contradicciones de la universidad de masas.

El modelo de elegibilidad de Lévy-Garboua (*ibidem*) se basa en el análisis de las conductas y las adaptaciones de los estudiantes al contexto social e institucional en el que se encuentran inmersos. Los estudiantes, de acuerdo con el modelo mencionado, al encontrar que las ventajas futuras de los títulos universitarios han disminuido, se adaptan a esta degradación y optan por un bien inmediato, en lugar de un bien futuro. De esta manera, redu-

cen el costo temporal de los estudios, estos, disminuyen el tiempo dedicado al estudio e invierten dicho tiempo en actividades recreativas y en el trabajo remunerado, manteniendo la rentabilidad pecuniaria. Años más tarde, Jarousse (1984), contrasta diversas hipótesis con datos de los ochenta y concluye la superioridad de la hipótesis de Lévy-Garboua al confirmar que los estudiantes se adaptan a la disminución de sus perspectivas profesionales, bajando el costo de los estudios.

Desde una lógica similar a la anterior, R. Boudon (1980) considera que la desorganización de la universidad y la falta de perspectivas llevan a los estudiantes a retirarse y a desinteresarse de la vida universitaria. De esta manera, el estudiante dedica menos tiempo a las actividades de tipo académico y es en el ámbito de la vida privada en donde puede expresar mejor sus intereses. Para este autor, este comportamiento responde a una racionalidad ocasionada por la crisis del sistema y por la desvalorización de los títulos universitarios.

Para Lapeyronnie y Marie (1992), el estudiante de la universidad de masas forma parte de una universidad devaluada y desorganizada, que funciona mal y que no cuenta con un proyecto pedagógico claro. El estudiante se encuentra hundido en el anonimato y el aislamiento; las relaciones con los profesores son muy escasas y entre los compañeros impera el individualismo. Por su parte, los estudiantes no esperan gran cosa de los estudios universitarios, saben bien que no les garantiza la movilidad social, pero saben también que quizás los protegerá del desempleo. En este sentido, la desorganización de la universidad engendra la disolución del estatus estudiantil, ya que éste parece tener cada vez menos un verdadero sentido.

Estos autores (*ibidem*) identifican tres tipos de conductas frente al ambiente de degradación que priva en la universidad: 1) las conductas de adaptación al medio, que se dividen en la apatía y el conformismo. La apatía va acompañada de la pasividad y del aislamiento, mientras que el conformismo supone la aceptación y el sentimiento de pertenencia al medio; 2) el individualismo es un tipo de conducta de exterioridad y se manifiesta cuando el estudiante tiene claros sus objetivos y proyectos, y de manera estratégica utiliza a la universidad para realizarlos, y 3) las conductas de retiro, que tienen lugar cuando el estudiante busca fuera de la universidad otras actividades que le permitan compensar sus desilusiones.

Ante este clima de degradación de la universidad, los estudiantes buscan también formas de oponerse, de defender su personalidad y preservar su autonomía, lo cual ocurre por tres vías: la convivencia, la solidaridad y las iniciativas personales. La convivencia es una forma de relación afectiva que ocurre sobre todo en pequeños grupos. La solidaridad es una forma de integración que se opone a las conductas individualistas, estratégicas y de consumo. Las prácticas autónomas son iniciativas personales, casi siempre débiles y minoritarias, que no tienen una orientación crítica hacia la institución.

A partir del análisis de las experiencias de los estudiantes, estos autores encuentran que las conductas asumidas por los estudiantes no pueden entenderse como simple reflejo de una situación, ya que como actores sociales tienen la capacidad de construir sus propias significaciones y producir cambios. A pesar de que los estudiantes comparten la misma experiencia de la universidad de masas y que ésta condiciona sus conductas, para estos

autores dicha situación no es suficiente para que se pueda hablar de los estudiantes como un grupo integrado.

Cercano a la visión de Lapeyronnie y Marie (1992), Felouzis (2001) considera que el estudiante al ingresar a la universidad se enfrenta a una institución débil, entendida como un sistema que no impone a sus miembros metas colectivas claras, así como tampoco los medios para llegar a ellas. Desde su punto de vista, en la universidad coexisten objetivos y principios de legitimidad distintos y no se observan valores estables. La relación entre los maestros y los alumnos se establece entre la imprecisión y la incertidumbre. En este contexto, este autor afirma que el sentimiento de no existencia y de no reconocimiento por parte de la institución es uno de los fundamentos de la condición estudiantil que descubren los estudiantes en el primer año. Ellos se dan cuenta de que su estatus como estudiante no está asegurado por su adscripción administrativa y que tienen que aprender a forjar sus metas y los medios para llegar a ellas. Dentro de las situaciones de incertidumbre institucional, la acción táctica se impone sobre la de tipo estratégico, ya que sólo ésta permite a los actores aportar respuestas adecuadas a las expectativas contradictorias o ambiguas y a la ausencia de metas a las que se confrontan. Se trata, desde el punto de vista de este autor de un tipo de imaginación práctica más que de una racionalidad limitada.

Galland (1995) no comparte la imagen de degradación del estudiante que dan Lapeyronnie y Marie, ya que en su estudio encuentra que aun cuando el sentimiento de individualismo es mayoritario, una parte importante de los estudiantes creen en la solidaridad estudiantil, trabajan con sus compañeros

y tienen amigos. Si bien la integración a la universidad y la intensidad de la vida universitaria es distinta según la disciplina de estudios, el autor también encuentra que parte importante de los estudiantes se sienten y se definen como tales. Erlich (1998) sostiene que sus resultados de investigación no permiten aceptar la hipótesis de la degradación, ya que más que constatar una crisis del mundo estudiantil, encuentra una tendencia hacia la transformación radical y hacia una mutación social.

LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL

En este complejo marco de masificación de la universidad y de la heterogeneidad de los estudiantes que allí asisten, hay un conjunto de investigaciones tendientes a identificar los elementos a partir de los cuales se construye la condición estudiantil. Hay consenso en reconocer que la condición estudiantil es algo más que la adscripción institucional y si bien un estudiante es aquel que se encuentra inscrito en alguna institución de educación superior, hay un conjunto de elementos que influyen en dicha condición y a partir de los cuales el estudiante construye su experiencia. Las investigaciones orientan sus búsquedas tanto hacia los elementos externos de la vida universitaria —como son aquellos propios de los estudiantes (características personales y socio familiares)—, como hacia los elementos que se ubican en relación con su práctica estudiantil (carrera que estudian, relación con los estudios, etc.). Cada investigador, de acuerdo con su propia perspectiva de análisis, como con sus resultados, destacan algunos elementos y determinan el peso que le confieren.

El origen social y el privilegio de estudiar

Es comúnmente admitido que el origen social de los estudiantes es muy diverso y que este hecho marca ciertas pautas en las trayectorias y en las preferencias, así como los coloca de manera desigual frente a las oportunidades; sin embargo, hay investigadores que difieren en cuanto al peso de este factor o a la manera como éste incide. En estos aspectos puede considerarse a Bourdieu y Passeron (1985) como fundadores de este debate, cuya obra es referencia obligada treinta años después de ser escrita. Merecen también un lugar especial Baudelot *et al.* (1981), quienes retomaron el debate para el análisis de la situación de la década de los setenta.

Bourdieu y Passeron (1985) sostienen que una de las principales diferencias entre los estudiantes radica en su origen social, por esta razón ellos niegan que los estudiantes puedan conformar un grupo integrado e independiente. Desde su punto de vista, no se puede hablar propiamente de la condición estudiantil, ya que no hay una condición única ni tampoco homogénea. Si bien los estudiantes coinciden en la tarea común de estudiar, no por ello se puede concluir que adquieren las mismas experiencias y, aun menos, una experiencia colectiva. De esta manera, la identidad de la práctica universitaria no supone, en absoluto, la identidad de las condiciones de existencia. Para estos autores (1985, p. 33), el origen social del estudiante es el elemento más importante y así afirman que “entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza; más fuertemente, en cualquier caso, que

los del sexo y la edad y, desde luego, mucho más que otros tan fácilmente perceptibles como, por ejemplo, la filiación religiosa”. Encuentran similitudes en algunas prácticas estudiantiles, tales como el uso libertario del tiempo, la coexistencia de los estudiantes en diversos espacios, así como también comparten una cierta esencia histórica. Sin embargo, estos elementos no son suficientes para darle cohesión a un grupo con estudiantes de distinto origen social.

En cambio, Baudelot y Establet (1981) sostienen que es posible hablar de un estatus propiamente estudiantil y que éste se construye a partir de la diferencia entre los estudiantes y los no estudiantes; desde esta perspectiva, la adscripción a la universidad es el elemento diferenciador entre los jóvenes. Estos autores reconocen las enormes diferencias entre los estudiantes, tanto en el origen social, como en el futuro profesional; sin embargo, encuentran entre ellos mayores similitudes que si se les compara con los jóvenes de la misma edad que no estudian. Proponen que antes de comparar a los estudiantes entre sí, conviene situarlos en relación con el conjunto de personas de la misma edad y señalan dos hechos concretos: “1) Los estudiantes constituyen, mientras lo son, una élite escolar y social, fuertemente seleccionada; 2) todos los individuos que constituyen esta élite escolar y social comparten, mientras duran sus estudios, un modo de vivir y unas condiciones de existencia que los oponen a los no estudiantes de la misma edad: existe, aunque parezca imposible, un ‘estatus estudiantil’”. Para estos autores (*ibidem*, p. 68), ser estudiante implica también gozar de un conjunto de privilegios, entre ellos, formarse, prepararse para la entrada al mercado de trabajo y

manejar libremente su tiempo. En cambio, los jóvenes obreros que no estudian se enfrentan a situaciones adversas como la necesidad de trabajar para vivir, la alternancia entre trabajo y desempleo, la inseguridad económica, la precariedad de los empleos y la explotación, que les impiden organizar y planificar su futuro.

Diez años más tarde, Molinari (1992) retoma la discusión y afirma que el estatus de estudiante resume todos los privilegios, en sí mismos y en relación con la situación de otros jóvenes, ya que esto significa la posibilidad de beneficiarse de condiciones para estudiar y para vivir, de contar con tiempo para los estudios, así como protegerse del desempleo en el presente y en el futuro. Si bien este autor (*ibid.*, 1993) reconoce el privilegio de los jóvenes estudiantes al tener acceso a la universidad, frente a los jóvenes de la misma edad que son asalariados, desempleados o con trabajos precarios, no le parece que sea éste un criterio suficiente para que los estudiantes puedan integrar un conjunto identitario de símbolos y valores. Desde su punto de vista, la juventud estudiantil es un grupo heterogéneo con oportunidades escolares y profesionales muy desiguales. En ese sentido el privilegio de ser estudiante no es semejante, ni puede ser vivido de igual manera, por un estudiante que proviene de las clases privilegiadas, de las clases medias o de las clases populares que lograron entrar a la universidad a partir de su expansión.

Las etapas de la vida y la condición estudiantil

Diversas investigaciones muestran que la edad de los estudiantes es un elemento que marca grandes diferencias en cuanto

a las características de la población estudiantil y de sus condiciones de vida. Erlich (1998) encuentra que las condiciones de vida, de trabajo y las prácticas culturales de los estudiantes se transforman a medida que avanza la edad. De esta manera, se van adquiriendo papeles y conductas adultas, que se reflejan en la situación financiera, profesional, familiar y cultural. Estos cambios se encuentran estrechamente ligados con el avance en los estudios y con cambios en el ciclo de vida. Desde esta perspectiva, la autora señala que el estatus estudiantil no es solamente un momento entre la adolescencia y la edad adulta, sino también un proceso de construcción de la identidad personal y social. Asimismo, concibe que la vida estudiantil corresponde a un tipo de autonomía, de emancipación, de independencia y de establecimiento de los estudiantes. Cabe aclarar que, para esta autora, los efectos de la edad y del ciclo de vida no pueden borrar las desigualdades ligadas al sexo de los estudiantes, al origen social y a la carrera que cursan. Grignon y Gruel (1999) encuentran también que a medida que aumenta la edad de los estudiantes y que avanzan en los estudios, ocurre de manera progresiva una conquista económica; asimismo cambia la relación con la familia, ya que algunos de ellos abandonan el hogar de los padres, unos logran independizarse y otros establecen una vida en pareja. Para estos autores, se trata de una verdadera metamorfosis estatutaria, que tiene una lógica propia que distingue a los estudiantes de otros jóvenes de la misma edad, al tiempo que mantiene diferencias entre los estudiantes de acuerdo con sus características personales y académicas.

El reconocimiento de la diversidad estudiantil, a partir de la entrada de nuevos

públicos, no implica que se niegue que gran parte de los estudiantes siguen siendo jóvenes y que como tales, viven su paso por la universidad. De allí que hay investigadores que consideran necesario para comprender la condición estudiantil, ubicarla en el contexto de las condiciones materiales y subjetivas de los jóvenes (Galland, 1997; Dubet 1994, y Molinari, 1992 y 1993), así como hay quienes se interesan por analizar las características y diferencias principales entre los jóvenes estudiantes y otros grupos de jóvenes (Baudelot *et al.*, 1985; Chambo-redon, 1991).

Dubet (1994) define la condición estudiantil como una experiencia juvenil, ya que considera que los estudiantes forman parte de la juventud, la cual está definida por condiciones de vida que sobrepasan a la universidad, y a la vez son propiamente estudiantes, definidos por condiciones de estudio particulares. De esta manera, el estudiante no se reduce ni a un papel ni a un estatus, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios. Así, el estudiante vive el reencuentro de la juventud y de la universidad.

Para Galland (1997), entre la infancia y la vida adulta hay una etapa propiamente juvenil, que se desarrolla a lo largo de dos ejes principales: un eje de la vía pública (escolar y profesional) y un eje familiar privado. Dentro de estos dos ejes, aparecen cuatro umbrales muy importantes, ya que su paso introduce cambios importantes de estatus social y delimita fronteras de edad. Estos son: el fin de los estudios, el inicio de la vida profesional, la salida de la casa de los padres, el matrimonio o la vida en pareja. Actualmente las pautas de vida de los jóvenes en Francia se han modificado y se expresan

en el aumento de la escolaridad, la disminución de la vida en pareja y una tendencia a vivir más tiempo en la casa de los padres. Desde el punto de vista de este autor (*ibidem*), los cambios más importantes en las pautas juveniles se han dado en el desfase entre aquello que rige las entradas a la vida profesional y a la vida familiar. En otro momento, el paso entre estas etapas se daba a la misma edad y el inicio de la vida profesional suponía, en breve, la constitución de una familia. Actualmente, dejar la casa de los padres no significa formar una pareja, y salir de la escuela no significa acceder a un empleo. De esta manera, hay una nueva fase de transición que se abre entre el fin de la escolaridad y el nacimiento del primer hijo. En este contexto, los estudiantes se encuentran en la etapa de formación y ante el umbral de la inserción profesional. Por lo tanto, los cambios en las pautas profesionales y de vida de los estudiantes deben entenderse como parte de las transformaciones globales de los jóvenes.

Chamboredon (1991) sostiene que la vida juvenil y la vida propiamente estudiantil tienden a asemejarse cada vez más y que sus fronteras son también cada vez más difusas. Este fenómeno denominado como juvenización se explica a partir de la generalización de la enseñanza de nivel superior. Como resultado de la apertura de la educación superior en las últimas décadas, el nivel educativo de los jóvenes ha aumentado, así como un número cada vez mayor de jóvenes tienen acceso a la universidad. Esta apertura ha significado que un mayor número de jóvenes tengan un acercamiento a la cultura estudiantil, lo que desde el punto de vista de este autor ha incidido para que se generalice la idea de joven con la de bachiller o estu-

dante, así como que se confunda la cultura estudiantil con la cultura juvenil.

Como parte de la etapa juvenil, la vida estudiantil está marcada también por cambios y procesos de transición. Desde esta perspectiva, Molinari (1992) vislumbra al estudiante como un joven mutante, que pasa de bachiller a estudiante, al tiempo que experimenta una mutación personal de adolescente a joven. Los cambios de estos jóvenes cobran un significado especial, ya que se dan en el seno de un mundo también cambiante.

El manejo del tiempo

Diversos investigadores consideran que el uso del tiempo es un elemento fundamental de la condición y del modo de vida estudiantil. Pueden distinguirse diversas posturas que asignan al manejo del tiempo de los estudiantes un lugar diferencial en la definición de la condición estudiantil.

Baudelot *et al.* (1981) conciben la importancia del manejo del tiempo en términos de privilegio. Ellos consideran que la libertad de los estudiantes en el uso de su tiempo es un elemento de diferenciación frente a los jóvenes de la misma edad que no estudian. Así, el tiempo del que dispone el estudiante es visto como el privilegio más importante y que permite definir por sí mismo el estatus estudiantil. Plantean también que el estudiante tiene tiempo de sobra y distingue tres escalas: *a)* en la biográfica, el estudiante dispone de uno a diez años para valorar su fuerza de trabajo; *b)* en la anual, la longitud de las vacaciones, y *c)* en la semanal o cotidiana, la concentración de los días y las horas de trabajo. La suma de todos esos tiempos libres permitirá a los estudiantes acumular riquezas culturales

e intelectuales, a las que sólo tiene acceso una ínfima minoría, aquella que dispone de una sólida formación y de tiempo libre. Bourdieu y Passeron (1985) reconocen que el manejo libertario del tiempo es un rasgo fundamental de los estudiantes, sin embargo, no les parece que este hecho sea suficiente para definir la condición estudiantil.

En el contexto de la década de los noventa, Molinari (1992) coincide con Baudelot *et al.*, al concebir que el tiempo libre del que disponen algunos estudiantes es un privilegio, sin embargo, se acerca más a la postura de Bourdieu y Passeron cuando sostiene que no sólo por el manejo del tiempo se puede afirmar que ellos conformen un grupo. Este autor se pregunta si se puede hablar de un tiempo propiamente estudiantil, ya que reconoce que el pivote común de los modos de vida estudiantiles reside en el tiempo socialmente liberado para el estudio y la reflexión, que los estudiantes comparten con los intelectuales de profesión.

Erlich (1998), más que discutir la esencia del tiempo en la definición de la condición estudiantil, parte de que el tiempo para el estudio se encuentra intrínsecamente ligado a otros tiempos, tales como el tiempo de recreación y de trabajo, ya que éstos son también muy significativos en la vida estudiantil. De esta manera, la autora considera que no debe analizarse el tiempo de estudio en contraposición con los otros tiempos, sino debe analizarse de manera conjunta, para preguntarse cómo se distribuyen estos tiempos. Desde esta perspectiva, Erlich encuentra en sus investigaciones que la distribución del tiempo no es la misma todos los días ni para todos los estudiantes. Para los estudiantes resulta difícil medir el tiempo que dedican a cada una de sus actividades y

tienen una idea maleable que ajustan de acuerdo con sus necesidades, exigencias y disposición personal. De esta manera, el tiempo estudiantil se torna en un tiempo subjetivo y heterogéneo, cuyos únicos referentes comunes parecen ser el tiempo de estudio para los exámenes. En cuanto a las diferencias entre estudiantes, se encuentran ciertas pautas en cuanto a la carrera de estudio, ya que no todas las carreras tienen el mismo nivel de exigencia, así como los estudiantes que trabajan disponen de un tiempo limitado para estudiar y quienes viven en pareja, tienen también otros ritmos.

El espacio universitario

La dimensión espacial cobra una dimensión particular dentro de la vida estudiantil, y sobre todo cuando se trata del espacio universitario, ya que los estudiantes confluyen en sus actividades académicas y utilizan este espacio para múltiples relaciones. La mayor parte de los investigadores le confieren importancia a la dimensión espacial, para comprender los modos de vida estudiantil, sin embargo, son pocos los que consideran que la condición estudiantil pueda definirse por el hecho de compartir un espacio, tal como lo considera Verret (1975).

El espacio universitario se constituye en un elemento importante en el proceso de integración del estudiante a la vida universitaria. Es comúnmente aceptado que un espacio que ofrece condiciones para el desarrollo óptimo de las actividades académicas y que propicia la socialización, motiva al estudiante para permanecer en la universidad. De esta manera, las condiciones materiales del espacio aunado a las características de cada carrera, como son la exigencia de los estudios

o la necesidad de permanecer en la universidad, van generando ciertas pautas de apropiación del espacio. Resulta también evidente que el paso a la universidad de masas transformó los espacios que, en ocasiones, se volvieron insuficientes o poco adecuados, tal como sucede con las aulas, comedores, bibliotecas o bien, con la utilización de grandes auditorios como aulas.

A partir del reconocimiento de las múltiples facetas de la vida estudiantil, hay investigadores que se interesan por conocer los diversos espacios que utilizan los estudiantes. Erlich (1998) considera que la vida urbana de los estudiantes se caracteriza por una separación marcada entre los lugares de estudio (esencialmente consagrados a la formación) y los lugares de vida y de cultura. Esta pauta contrasta definitivamente con la ausencia de fronteras cotidianas entre tiempos de estudio y tiempos de recreación. Con esto concluye que los estudios, la cultura y la recreación están estrechamente ligados en el tiempo, pero disociados en el espacio.

Dubet y Delage (1993) se interesan por conocer de qué manera el campus universitario condiciona la experiencia estudiantil. En particular se refieren a la confrontación del modelo "clásico" de la universidad instalada en los centros de las ciudades y el paso al modelo actual, asentada en campus fuera de la ciudad. Dubet y Delage encuentran que los estudiantes viven el espacio universitario simplemente como el lugar en el que llevan a cabo sus estudios; tienen una imagen neutra y funcional y no conciben ni esperan construir una cultura propiamente estudiantil dentro del espacio universitario. A partir de sus resultados, estos autores consideran que la experiencia estudiantil no puede ser explicada por las

características del espacio, ya que las dimensiones internas de la vida universitaria resultan más significativas. Asimismo, encuentran que la percepción del espacio es una dimensión subjetiva, ya que estudiantes que comparten un mismo espacio difieren en sus percepciones y sus juicios.

La disciplina de estudio

Diversas investigaciones muestran que uno de los elementos diferenciadores de la población estudiantil es la pertenencia disciplinaria, esto es, el tipo de estudios que cursan los estudiantes. Se encuentran pautas de comportamiento distintas de los estudiantes en cuanto a la integración a la vida universitaria, en relación con los estudios, con las aspiraciones educativas, el futuro profesional y con la participación política, de acuerdo con la rama disciplinaria en la que se encuentran adscritos. Para Baudelot *et al.* (*ibidem*), la disciplina de pertenencia es un elemento de mayor peso que el origen de clase y en este sentido, encuentra afinidades mayores entre estudiantes provenientes de distintos grupos sociales que cursan una misma carrera, que entre estudiantes con el mismo origen social de áreas diferentes.

Galland (1995) también reconoce la fuerza de las determinaciones disciplinares y sostiene que los estudiantes se definen hoy más por una variable ligada al estatus de estudiante (la disciplina), que por una variable exterior (el origen social). Si bien este autor reconoce la diversidad sociocultural de los estudiantes y acepta que los estudiantes no forman un grupo unificado, también se interesa por conocer aquello que tienen en común. De esta manera, encuentra que los estudiantes conforman un conjunto de grupos definidos esencialmente por

la disciplina y afirma que las disciplinas llegan a conformar diferentes universos de socialización. Para Dubet, el contexto institucional en el que se inscribe el estudiante es también muy importante y en sus investigaciones incorpora además las pautas de diferenciación de acuerdo con la situación geográfica de las universidades, con el tipo de establecimiento y con la carrera. De manera similar, para Felouzis (2001) la diversidad de la universidad es tan grande que la dimensión disciplinaria sigue siendo un elemento estructurante, por lo tanto, para su estudio ha optado por controlar el contexto de los estudios, más que las características personales de los estudiantes. En este mismo sentido, Le Bart y Merle (1997) encuentran pautas de integración a la vida universitaria de acuerdo con la disciplina y con el nivel que cursa el estudiante; sin embargo, introducen variables de tipo institucional como el establecimiento, ya que considera que es la instancia organizacional a partir de la cual el estudiante se define.

La relación con los estudios

Dubet (1993) y Lapeyronnie y Marie (1992) comparten el interés por adentrarse a la experiencia estudiantil, buscan comprender cómo los estudiantes viven e interpretan su condición. Ellos consideran que la experiencia estudiantil se construye a partir de los elementos propios de la vida universitaria, tales como la relación que los estudiantes mantienen con sus estudios, con sus maestros y en general con la vida universitaria, más que en los factores externos y determinantes. Para conocer la experiencia estudiantil y en especial la relación con los estudios,

estos autores proponen abordar la subjetividad de los estudiantes, interrogarlos y observarlos. Desde su perspectiva, resulta muy limitada la pretensión de hacer un perfil del estudiante típico, a partir de las correlaciones entre las opiniones y las actitudes de los estudiantes, con variables independientes y objetivas.

Para Dubet (1993), la relación con los estudios es un elemento central de la experiencia estudiantil y se estructura a partir de tres dimensiones: la finalidad instrumental de sus estudios, la integración escolar y social, y por último, la vocación. El proyecto del estudiante es la representación subjetiva de la utilidad social que le confiere a sus estudios; la integración implica el lugar en el que el estudiante se coloca dentro de una organización; la vocación designa el interés intelectual y el peso que se le atribuye a los estudios. A partir de la articulación de estas tres dimensiones, Dubet (*ibidem*) propone una tipología de las diversas maneras de ser estudiante, que van desde el verdadero estudiante, que cuenta con un proyecto profesional, una vocación intelectual y una fuerte integración, hasta el estudiante sin proyecto, sin vocación y que no se encuentra integrado. De esta manera, la experiencia estudiantil no es vista como un papel que se asume, sino como un trabajo del actor que se va modificando y adaptando durante el recorrido del estudiante. El planteamiento de Felouzis (2001) coincide con el de Dubet, ya que conciben la condición estudiantil como un trabajo del actor. Desde su punto de vista, le corresponde a cada estudiante darle un sentido a sus estudios y fijarse sus propios objetivos.

En el terreno de las prácticas estudiantiles y concretamente en lo que se refiere

a las formas de integración y de participación de los estudiantes en la vida universitaria, Le Bart y Merle (1997) proponen el concepto de ciudadanía estudiantil, ya que remite a los usos rituales del término (voto, adhesión a un sindicato o asociación), así como también a las prácticas cotidianas (frecuentación de la cafetería, de la biblioteca, las relaciones con los maestros y con alumnos).

Para captar las formas concretas de la integración de los estudiantes, Le Bart y Merle (1997) toman como indicadores la relación de los estudiantes con sus estudios y sus percepciones del futuro escolar. Complementa el análisis con cierto tipo de prácticas cotidianas que muestran las maneras específicas de ser estudiante y de apropiarse de su estatus. Es importante señalar que estos autores encontraron que la mayoría de los estudiantes perciben la vida universitaria a partir de un dato que consideran central y que es la selección escolar. Esta visión está en relación con su percepción acerca de la enseñanza superior, a la que definen como un lugar de competencia y de concurrencia entre individuos.

El oficio de estudiante

Interesado también en las prácticas que constituyen la condición estudiantil y a diferencia de algunos enfoques teóricos, que conciben el estatus estudiantil como algo dado o que se asume automáticamente, para Coulon (1997), ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse. El aprendizaje de este oficio consiste en adaptarse a los códigos de enseñanza, asimilar sus rutinas y aprender también a utilizar las instituciones. De la misma manera, concibe la entrada a la vida universitaria como un pasaje de bachiller a

estudiante. Desde el punto de vista etnológico, en los ritos de pasaje de un estatus social a otro se pueden distinguir tres momentos: la separación con el estatus pasado, la fase de ambigüedad y la fase de agregación o de conversión. A partir de un estudio etnometodológico, encuentra que el paso de bachiller a estudiante se da en tres tiempos: *a)* el tiempo de la extrañeza, en el que el estudiante entra a un universo desconocido, las instituciones rompen con el mundo familiar del que acaba de salir; *b)* el tiempo del aprendizaje, durante el que el estudiante se va adaptando progresivamente y se da un proceso de conformización, y finalmente, *c)* el tiempo de afiliación, cuando se da un manejo relativo de los códigos y se manifiesta la capacidad para interpretar las reglas.

Para muchos estudiantes, el pasaje a la enseñanza superior se acompaña de otros factores y está marcado por varias rupturas simultáneas: en las condiciones de existencia, en la vida afectiva, y en el pasaje de la vida familiar a una vida más autónoma; este paso también ocurre en el ámbito psicopedagógico, en el que cambian las formas de trabajo y la relación con los maestros. De esta manera, el pasaje a la universidad se acompaña también de modificaciones importantes en las relaciones del individuo con el tiempo, el espacio y en relación con las reglas y saberes.

La hipótesis inicial de Coulon (1997) es que los estudiantes que no logran afiliarse, fracasan. Entiende por afiliación el proceso mediante el cual el estudiante asume su estatus de estudiante y se siente familiarizado con su nuevo papel; se siente miembro de la comunidad universitaria y su ambiente ya no le parece hostil. Desde esta perspectiva, la afiliación ocu-

re tanto en el plano institucional como en el intelectual; esto es, cuando el estudiante sabe comprender e interpretar los dispositivos institucionales que rigen la vida cotidiana y comienza a saber lo que se espera de él en el plano intelectual. El estudiante que se encuentra afiliado no sólo conoce las reglas y sabe interpretarlas correctamente, sino que practica la regla, es capaz de mostrar sus competencias y es reconocido socialmente competente.

Para Felouzis (2001), la condición estudiantil no es estática, sino implica también una acción sobre sí mismo y sobre el mundo, la cual se ejerce en un marco donde domina la incertidumbre, la duda y la indeterminación. Desde su punto de vista, el proceso de constitución del estudiante, o bien como él lo llama, el recorrido de los estudiantes, se construye alrededor de tres fases esenciales. La primera etapa es la del descubrimiento de la situación de incertidumbre en la que se encuentran. La segunda etapa consiste en descubrir que la universidad no sólo es un espacio indeterminado, sino también es un espacio de selección que orienta, elimina y sanciona. La tercera etapa corresponde al momento de la acción, como una respuesta a su condición y consiste en definir personalmente lo que la institución no le propone y es, justamente en esta etapa, en la que los estudiantes se convierten en verdaderos actores de sus estudios.

Felouzis (*ibidem*) insiste en la necesidad de vincular la condición estudiantil con las condiciones concretas de la universidad, de tal manera que considera que el análisis de Coulon (*ibidem*) supone un sistema universitario unificado y coherente al cual los estudiantes tienen que adaptarse y que deja de lado justamente las incertidumbres y las incoherencias del sis-

tema, a partir de las cuales se construye la condición estudiantil.

A MANERA DE CONCLUSIONES

A partir de este debate puede concluirse que hay ciertos consensos que permiten avanzar en el conocimiento acerca de la condición estudiantil. Sin embargo, también hay disensos y puntos de tensión, que son producto de las diferentes maneras de abordar los problemas y de las respuestas que se han encontrado. Por una parte y desde el punto de vista conceptual, ha quedado en evidencia que los estudiantes es una categoría compleja y difícil de delimitar. En general, se reconoce que son limitadas las definiciones que parten de criterios administrativos, como la adscripción institucional. Por esta razón, este criterio se utiliza como el punto de partida para incursionar en las especificidades de los estudiantes y en otras dimensiones, como son por ejemplo la vida estudiantil o la experiencia estudiantil.

En las diferentes posturas de este debate, subyace una idea del estudiante al que se le asigna un estatus teórico y conceptual particular. Por una parte, en las definiciones clásicas la idea del estudiante que subyace corresponde a un papel que se tiene que cumplir de acuerdo con lo que establece cada institución. En este mismo sentido, algunos aluden al estatus propiamente estudiantil, que confiere mecánicamente la pertenencia institucional. Por otra parte, se encuentran quienes consideran que el ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse y no un papel o un estatus asignado. De la misma manera, se encuentran las posturas que conciben al estudiante como un actor o un sujeto que desarrolla una actividad, a la

cual le confiere un sentido, por lo que se introducen en la dimensión de la experiencia estudiantil.

Hay consenso en reconocer la diversidad estudiantil, tanto en lo que se refiere a las características personales, académicas, sociales, familiares, culturales, así como a las oportunidades, a los modos de vida y a las subjetividades. Se acepta también que esta diversidad estudiantil se enmarca dentro de una gran diversidad institucional. Estos argumentos han dado pie a cuestionar la idea de que los estudiantes conformen un grupo integrado. En este punto se perfilan dos posturas: quienes hacen énfasis en las diferencias y niegan una condición estudiantil única y quienes reconocen las diferencias, pero encuentran también similitudes. Puede afirmarse que el reconocimiento de la diversidad estudiantil es un argumento que ha ido quitando fuerza paulatinamente a quienes mantienen la idea de los estudiantes como un grupo integrado. Sin embargo, es importante rescatar el llamado que hacen algunos investigadores a no olvidar las semejanzas entre los estudiantes.

Hay aceptación general de que la diversidad estudiantil es producto del proceso de transformación de las universidades en las últimas décadas, por lo que es común que la caracterización del estudiante actual se establezca en comparación y como ruptura con el modelo anterior del estudiante. En relación con la masificación de las instituciones de educación superior, se distinguen dos posiciones: aquellos que ponen el acento en la degradación de las condiciones de estudio que padecen los estudiantes en las universidades de masas y aquellos que advierten una compleja transformación en los modos de vida estudiantil. Más allá de las

diferencias en torno a la manera de concebir el proceso de degradación de las universidades, ha quedado claro que las condiciones institucionales y las relaciones interpersonales que se generan en el contexto de masificación tienen gran peso en la manera como los estudiantes construyen su propia experiencia.

En cuanto a los elementos constitutivos de la condición estudiantil y que permiten diferenciar a la población estudiantil, se encuentra tensión entre quienes asignan el peso de la definición a las variables de tipo personal tales como la edad, el origen social, las características familiares; mientras que se perfila otra postura que asigna mayor peso a los factores asociados con la vida universitaria, tales como la carrera de estudio, la institución y la relación con los estudios. Si bien, actualmente no se le confiere un peso decisivo o determinante al origen social del estudiante, se reconoce que éste es un factor, que conjuntamente con la edad, incide en determinadas pautas de la vida estudiantil. Sin embargo, no cabe duda que las nuevas interrogantes en torno a la condición estudiantil apelan al sujeto, toman en cuenta las prácticas cotidianas y tienden a ubicarse en la dimensión de la experiencia estudiantil.

En lo que se refiere al abordaje del problema, se encuentran dos grandes tendencias: por una parte están los estudios que delimitan como interés a la población estudiantil de manera abstracta y general; describen a la población y dan cuenta de su morfología por medio del análisis de variables y mediante métodos estadísticos. Estas investigaciones han sido de gran valor para el conocimiento de casos específicos, como de las grandes tendencias y de los rasgos generales de la población estudiantil, sin embargo, hay

investigadores que consideran que dichos estudios se han quedado en la generación de información y no han alcanzado el nivel de explicación que requieren los problemas abordados. Por su parte, se distingue un conjunto de investigaciones que abordan a los estudiantes como actores o sujetos y que han logrado incursionar en las prácticas y en los aspectos subjetivos; para ello es común que estas investigaciones se nutran de fuentes de información de tipo cualitativo como la entrevista, los diarios personales o la intervención sociológica. Esta segunda tendencia fue ganando fuerza a lo largo de la década de los noventa y por las interrogantes que se han planteado parece que irán ocupando paulatinamente un lugar cada vez más importante.

Si bien hay consenso en la necesidad de ubicar a los estudiantes en el contexto de los problemas y de los procesos propiamente juveniles, se encuentran discrepancias en torno a las especificidades de los estudiantes frente a los jóvenes de la misma edad. Por una parte, hay quienes conciben a los estudiantes como portadores de un privilegio frente a aquellos que no estudian, de tal manera que los coloca en un lugar diferente ante las oportunidades sociales. Por otra parte, hay quienes perciben más bien una tendencia que disuelve las diferencias entre los jóvenes y los estudiantes, así como entre la cultura juvenil y la cultura propiamente estudiantil. Más allá de estas discrepancias, hay investigaciones que han demostrado que pensar a los estudiantes con sus especificidades, pero como integrantes de la juventud, abre nuevas puertas para la comprensión de estos sujetos.

Por último, hay investigadores que denuncian una tendencia de la sociología

estudiantil a centrarse en el conocimiento de los estudiantes y a olvidarse de los procesos institucionales, esto es, como si los problemas estudiantiles pudieran existir de manera independiente de lo que ocurre en las universidades. De esta manera, se proponen una sociología estudiantil, intrínsecamente ligada con la sociología de las universidades.

Como puede observarse, la sociología francesa de lo estudiantil ha pasado por diversas etapas: la primera de ellas en la que se inicia el debate acerca de la condición estudiantil y el peso del origen social como factor determinante. En la segunda etapa el debate se ubica en el contexto de masificación de las universidades, se pone énfasis en las diferencias entre los estudiantes y en la ruptura con el modelo clásico del estudiante. Por último, puede distinguirse una tercera etapa en la que las diferencias entre los estudiantes son aceptadas y se tiende a conocer de manera pormenorizada en lo que se asemejan y en lo que se distinguen. En esta etapa se reconoce al estudiante como sujeto y hay intentos por acercarse y conocer su experiencia.

Puede afirmarse también que la sociología francesa de lo estudiantil no olvida a sus fundadores, quienes siguen siendo una referencia obligada. A pesar de los enormes cambios en las condiciones sociales, económicas y estudiantiles, los sociólogos actuales tratan de contrastar nuevas situaciones y encontrar nuevas respuestas a las preguntas inicialmente planteadas. El gran reto ahora consiste en formular nuevas interrogantes que recojan la experiencia del camino andado, a la vez que respondan también a las nuevas situaciones y necesidades.

REFERENCIAS

- BÉDUWÉ, Catherine y Jean-Michel Espinasse (1995), "L'université et ses publiques", en: *Education et Formations*, núm. 40, pp. 33-46.
- BOUDON, Raymond (1980), *Efectos perversos y orden social*, México, Premia Editora.
- BAUDELLOT, Christian et al. (1981), *Les étudiants, l'emploi et la crise*, París, Maspero.
- BAUDELLOT, C. y R. Establet (1981), "France's capitalistic school: problems of analysis and practice" en C. C. Lemert (ed.), *French sociology: rupture and renewal since 1968*, Nueva York, Columbia University Press.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1985), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París, Les Editions de Minuit.
- COULON, Alain (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París, Presses Universitaires.
- CHAMBOREDON, J. C. (1991), "Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales: les fonctions de scansion temporelle du système de formation", *Cahiers du CERCOM*, núm. 6, pp. 121-143.
- DUBET, François (1994), "Les étudiants", en: F. Dubet et al., *Universités et villes*, París, L'Harmattan, pp. 141-210.
- (1994a), "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse", en: *Française de Sociologie*, vol. XXXV, pp. 511-532.
- DUBET, François y Bernard Delage (dir.) (1993), *Les étudiants, le campus et leurs études*, Bourdeaux, LAPSAC CEDAS.
- DUBET, François y Dubet Martuccelli (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, París, Editions du Seuil.
- EICHER, Jean-Claude y Louis Gruel (1996), *La vie étudiante*, París, Presses Universitaires de France.
- ERLICH, Valérie (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, París, Armand Colin.
- FLORY, Maurice (1993), *Etudiants d'Europe*, París, La Documentation Française (Vivre en Europe).
- FELOUZIS, Georges (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, París, Presses Universitaires de France.
- GALLAND, Olivier (1997), "L'invention de la jeunesse", en: *Projet*, núm. 251, septiembre, pp. 7-18.
- (1993), "Identité étudiante, identité juvénile", en: E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture*, París, Presses Universitaires de France, pp. 33-47.
- (1990), "Un nouvel âge de la vie", en: *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXI, pp. 529-551.
- GALLAND, Olivier (dir.) (1995), *Le monde des étudiants*, París, Presses Universitaires de France.
- GALLAND, Olivier y Marco Oberti (1996), *Les étudiants*, París, La Découverte.
- GRIGNON, Claude y Louis Gruel (1999), *La vie étudiante*, París, Presses Universitaires de France.
- GUZMÁN, Carlota (2001), *Le sens du travail. Les étudiants de l'Université Nationale Autonome du Mexique qui travaillent*, tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de París VIII.
- JAROUSSE, Jean-Pierre (1984), "Les contradictions de l'université de masse dix ans après (1973-1983)", en: *Revue Française de Sociologie*, vol. xxv, pp. 191-210.
- LAPEYRONNIE, Didier y Jean-Louis Marie (1992), *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*, París, Seuil.
- LE BART, Christian y Pierre Merle (1997), *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilization*, París, Presses Universitaires de France.
- LÉVY-GARBOUA, Louis (1979), "Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur", en: Eicher Jean-Claude y Louis Lévy-Garboua, *Economie de l'éducation*, París, Economica, pp. 178-210.
- MOLINARI, Jean-Paul (1992), *Les étudiants*, París, Les Editions Ouvriers.
- (1993), "L'unité d'une mosaïque?" en: E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture*, París, Presse Universitaire de France, pp. 19-32.
- VERRET, M. (1975), *Le temps des études*, tesis presentada en ParísV- Université Lille, París, tomos I y II.