

Guzmán Gómez, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, Cuernavaca: CRIM-UNAM (ISBN: 970-32-1515-7).

RELACIÓN ESTUDIANTES-TRABAJO DESDE UNA RICA DIVERSIDAD DE ÓPTICAS

SUSANA GARCÍA SALORD

En estas notas me interesa reseñar el texto de Carlota Guzmán sin ceñirme a la mera presentación del libro, sino exponiendo las inquietudes teóricas y metodológicas que me despiertan la lectura del trabajo y que versan, sobre todo, acerca de la lógica de construcción de la relación estudiantes y trabajo. En este sentido, no abundaré sobre la diversidad de resultados que la autora aporta sobre el estado de esta relación y que considero constituyen valiosas líneas de reflexión para los lectores interesados en el tema. Por lo tanto en primera instancia presentaré el libro y luego “pensaré” con el texto.

Presentando el libro

Digamos, en principio, que en él se difunden los resultados de un estudio acerca de la situación y de las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan y es producto de una línea de investigación que su autora está desarrollando desde hace tiempo. Con esto quiero decir que la calidad del presente texto no es casual, sino efecto de un tipo trayectoria de trabajo que no es muy frecuente en nuestro medio académico, esto es, el recorrido que parte de centrar un problema de interés e indagarlo en forma consecuente y sistemática, sin reiterarse, sino explorando sus diferentes aristas. En este sentido, la autora del texto, Carlota Guzmán, es una socióloga de oficio,

Texto leído en la presentación del libro, realizada el 31 de octubre de 2005, en el marco del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Susana García Salord es profesora-investigadora el Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas (IIMAS) Circuito escolar Edificio IIMAS, Ciudad Universitaria, Apartado Postal 20 726, Admón. 20 04510, México, DF, CE: salord@servidor.unam.mx

formada como tal en la UNAM, en la FLACSO y en la Universidad de París VIII en Francia y adscrita como investigadora en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinaria de la UNAM, mejor conocido como CRIM, “el que está en Cuernavaca”.

El libro en cuestión es un texto de 337 páginas y la exposición de su contenido está organizada en siete apartados: cuatro que dan cuenta de cómo la autora construyó teórica y empíricamente la relación estudiantes-trabajo, un apartado de conclusiones, otro que corresponde a los anexos y el último que nos presenta la extensa bibliografía consultada a lo largo de la investigación. Creo no equivocarme si digo que esta estrategia de presentación corresponde a la estrategia analítica, es decir, a los diferentes tratamientos que Carlota hizo de la relación entre el estudio y el trabajo en tanto objeto empírico central: el tratamiento conceptual dirigido a la construcción teórica del objeto empírico, el tratamiento estadístico dirigido a la descripción del contexto y de las tendencias macrosociales del trabajo estudiantil y el tratamiento de la reconstrucción sociológica del sentido que los estudiantes construyen del trabajo, así como del vínculo que ellos establecen entre el sentido y la experiencia estudiantil del trabajo. Las minuciosas incursiones que la autora hizo en estos cuatro tratamientos son los que reseñaré a continuación.

Apartado I. Las cuestiones teórico-metodológicas

Aquí se desarrollan tres aspectos relevantes: uno es el estado del debate sobre el trabajo estudiantil, otro es el que da cuenta de los problemas registrados en la conceptualización de los estudiantes y el tercero trata detalladamente cómo es que la autora construyó su objeto de estudio, tomando posición en dicho debate y en los problemas planteados para indagar la relación entre estudiantes y trabajo.

El debate sobre el trabajo estudiantil

Se nos ofrece en un interesante panorama de qué es lo que han hecho al respecto algunos investigadores norteamericanos, franceses, mexicanos y latinoamericanos. Lo interesante de este apartado es que no se trata de un glosario de autores, sino de una clara identificación de las preguntas que orientan los estudios y, en consecuencia, de qué objetos han construido estos sociólogos con esas preguntas y con los tratamientos que cada perspectiva supone. Confirmando en esta lectura que los “pulcros” tratamientos

que hacen algunos sociólogos norteamericanos difícilmente superan la reproducción de percepciones del sentido común sobre el tema. Ellos parten de una evidencia: hay muchos estudiantes que trabajan. Con esa evidencia plantean una preocupación: si el estudiar y trabajar afecta o no el rendimiento académico.

Desde este punto de partida crean, entonces, una oposición básica: trabajo *versus* estudio y ahí comienza el debate, al que nutren con argumentos derivados de ciertos tratamientos estadísticos. Algunos asumen el supuesto de que el trabajo afecta negativamente el rendimiento e indagan qué pasa con el rendimiento si los estudiantes trabajan más o menos de 20 horas, si afecta en el promedio de ciertas materias y de otras no, si a más trabajo menos titulación o más deserción; otros, en vez de las horas laboradas, atienden la cuestión de las motivaciones y encuentran que a mayor interés en el estudio hay más rendimiento académico, que si la distancia entre el lugar de trabajo y estudio es menor hay más aprovechamiento; otros más indagan hábitos personales y encuentran que a más trabajo más conductas adictivas porque los estudiantes tienen dinero para consumir y porque ingresan al mundo de adultos que es donde se consume. En fin, en muy pocas hojas uno aprende que, diseccionando un problema en variables con indicadores, siempre es posible encontrar una correspondencia que avale el supuesto de partida, convirtiendo a los términos de esa correlación en causa suficiente y necesaria, es decir, en chivo expiatorio del bajo rendimiento académico y de las conductas adictivas de estas nuevas generaciones sin rumbo. De la misma manera es posible encontrar otras correlaciones que argumenten todo lo contrario.

Por otra parte y acerca del tratamiento del tema en la sociología en México, la autora señala que en nuestro medio, la relación estudiantes-trabajo es un tema subsidiario en la indagación de otros problemas, tales como la composición social y la desigualdad de oportunidades o, en su caso, cuando se lo trabaja particularmente, se lo hace circunscribiendo el tratamiento del trabajo estudiantil como empleo, es decir, más que nada en relación con el mercado de trabajo. Plantea, entonces, que en esta situación hay muchas vetas todavía inexploradas y que ella se propone explorar algunos de estos vacíos: concretamente, estudiar la diversidad y complejidad de situaciones en las que se inscribe la relación estudiantes-trabajo, indagando la situación, es decir, las características, modalidades y tendencias que dicha relación asume y explorando el sentido, o sea, lo que

los estudiantes buscan, desean y esperan en ese vínculo que establecen con el trabajo. Para hacerlo, en lo que resta del apartado que estoy comentado, la autora recuperará los aportes de los sociólogos franceses porque en ellos encuentra un campo de argumentación que le permite construir sus interrogantes y su perspectiva analítica. Por una parte visualiza problemáticas comunes entre las instituciones francesas y mexicanas y que están dadas en el punto de inflexión que significa el proceso de expansión y diversificación acelerada de las universidades a partir de los años sesenta y que se identifica como “la masificación” de las instituciones de educación superior. Y, por otra, los aportes de los sociólogos franceses apuntan la necesidad de incursionar en la complejidad de las situaciones y de insertar estas situaciones en los procesos de transformación que afectan a las instituciones y a sus habitantes, es decir, otorgarle un lugar importante a la subjetividad y a la dimensión temporal.

La conceptualización del estudiante

A mi juicio, lo valioso de esta parte del libro es que se cuestiona el conjunto de definiciones acerca de los estudiantes –que prácticamente operan como convenciones académicas– y lo hace proponiendo la necesidad de operar algunas rupturas epistemológicas clave. Entre ellas la autora rescata romper con:

- el estereotipo clásico que instituye una condición estudiantil unitaria, un modelo del “estudiante en general” y que en esa misma lógica construye, como grupo homogéneo, a los que trabajan;
- la definición de la condición de estudiantes como rol y estatus, formulada en una concepción lineal de la transición, en tanto en esta lógica la condición estudiantil se reduce a una etapa de la vida (la juventud) o a un tránsito (de estudiante a profesional);
- la visión determinista que ubica al origen social como el principio de diferenciación eficaz de la población estudiantil; y
- la definición de trabajo como atributo o como indicador, porque bajo esta óptica su noción se reduce a la de trabajo asalariado.

Al señalar los caminos por dónde operar dichas rupturas, la autora identifica las dimensiones analíticas que permiten ver la trama compleja involucrada en la relación estudiantes-trabajo. Aquí la edad dejará de funcionar como

un “designador rígido” de las etapas de la vida y de la condición estudiantil y se articulará a la noción de ciclo vital y de construcción de la identidad; la dimensión temporal se articulará con la de transiciones y de transitoriedad, no sólo como manejo del tiempo, sino también como construcción subjetiva de la noción de tiempo; además del origen social y el sexo se anotará la presencia de otros principios diferenciadores tales como el espacio universitario, los establecimientos, la ubicación geográfica, la disciplina de estudio, el semestre o nivel y la relación que los estudiantes establecen con los estudios.

En este campo de argumentación ya no queda lugar para “el” estudiante sino que aparece, como dice la autora, un actor plural. Tampoco queda lugar para una condición estudiantil cristalizada en ciertos rasgos, sino que los estudiantes aparecen como un actor que tiene un “oficio”: la condición de estudiante no está dada ni se asume automáticamente, sino que es un aprendizaje que pasa por adaptarse a códigos, asimilar rutinas y aprender a utilizar las instituciones. Siendo esto así, se impone indagar la interioridad del sujeto que vive esta maraña de relaciones y se trata, entonces, de conocer la multiplicidad de las lógicas de acción que los estudiantes producen en diferentes contextos. En breve: la premisa propuesta es que no hay una condición sola estudiantil y tampoco la hay en los estudiantes que trabajan, por lo tanto para comprender la realidad estudiantil es necesario reconstruir la condición de estudiante operando con los principios de la diversidad y de la pluralidad de situaciones.

La construcción del objeto

En este punto encuentro otro de los aportes del libro. Aquí la autora se “toma la molestia” de explicar cómo construyó su estrategia analítica creando, por aproximaciones sucesivas, unas estructuras conceptuales que dieran cuenta de los elementos constitutivos de su objeto y expone, ordenadamente, un cuerpo de conceptos, estableciendo definiciones bien claras y vínculos muy dinámicos entre ellos. Nos advierte que trabajará en dos niveles de análisis: el macro y el micro social y que su objeto central es el nivel micro, para lo cual se inscribe en las sociologías interpretativistas y constructivistas, señalando también muy claramente qué retomará de los aportes de la sociología de la experiencia de Francois Dubet, de Max Weber y de Alfred Schutz. Centrará su premisa en la idea de que el sentido del trabajo es una construcción personal, subjetiva y compleja y por eso el

tratamiento que propone es con base en los relatos de 40 estudiantes de cuatro carreras diferentes. Este tratamiento es lo que permite “exponer de manera contextual, articulada e integral la complejidad de cada caso”.

Apartado II. El contexto y las tendencias del trabajo estudiantil

En este apartado se sistematiza detalladamente un cúmulo de información sobre la relación estudiantes-trabajo, proveniente de diversas fuentes estadísticas. Para ello la autora construyó escenarios diferentes: primero el estado del empleo y la educación superior en México, luego en la ciudad de México, luego en las instituciones de educación superior (IES), luego en la UNAM y, finalmente, presenta las características personales, socioeconómicas, académicas y laborales de los 40 estudiantes entrevistados. Comparto con Carlota, que el valor de este apartado es que nos informa. Como ella misma dice “da una descripción general del problema”; lo que no comparto es la diferenciación de niveles de análisis que ella identifica como macro y micro social y el señalamiento de que cada uno de ellos cumple una función analítica particular, en tanto son escalas de observación diferentes y, en consecuencia, generan datos distintos. El problema que encuentro aquí es que lo “macro” no sólo es otra escala de observación, sino que construye un objeto diverso al que ella se propone. Concretamente, el trabajo como objeto de estudio “macro” se construye en términos de empleo, es decir, como la relación entre una ocupación y un mercado.

Así el trabajo es el tipo que cada empleo supone, son los ingresos que proporciona y las horas de dedicación; y los participantes en esa relación (empleo) se construyen como sector y como un universo: “la población”, identificada sólo por unos designadores rígidos como la edad y el sexo. Mientras que, por el contrario, lo llamado “micro” trabaja construyendo actores, identificando situaciones y relaciones, prácticas en situación, manteniendo la consistencia dada en esclarecer entre quiénes, cuándo y dónde suceden qué cosas. Nos remite, en consecuencia, a la descripción de los perfiles personales, socioeconómicos y académicos de los 40 entrevistados, presentados en la secuencia de “mayor a menor” que estructura al apartado II: el país, la ciudad, las IES, la UNAM y los 40 entrevistados. Considero que la distinción macro-micro crea una falsa oposición porque nada impide trabajar las prácticas situadas, los sentidos construidos, etcétera, en otras escalas de observación, si por ello se entiende el tamaño del

universo observado y los instrumentos adecuados para observarlo y tratarlo. Y por efecto de falsa oposición es que “lo macro” se instituye en un “telón de fondo” que informa, pero es claro que no puede operar, sino indirectamente, como referente analítico de nuestros objetos, como veremos más adelante. En esta lógica de construcción “lo macro” aporta una descripción que revela la significatividad estadística de ciertos fenómenos sociales, que en sí misma no revela la significación sociológica, porque tampoco ha buscado construirla.

Lo “macro” no atiende a nuestros objetos que pretenden dar cuenta, por ejemplo, qué significa la edad según quién la tenga, cuándo, en dónde y qué “fabrican” con ella. Por lo tanto la significación sociológica de la descripción que las estadísticas ofrecen hay que construirla con otras preguntas y otras herramientas. Finalmente, en este apartado me interesa destacar una cuestión importante. La autora va señalando las fuentes que trabajó y los problemas que cada una de ellas plantea y, con ello, pone en claro, que un problema que tenemos los investigadores mexicanos es la deficiencia e insuficiencia de las fuentes como acervo de información ya procesada y que dichas fuentes están construidas desde lógicas que dificultan usarlas para nuestros fines.

Apartados III y IV. El sentido del trabajo y la experiencia estudiantil

En estos apartados, las fuentes serán los relatos de los estudiantes y el lector podrá apreciar las diferentes formas de tratamiento que la autora describió y que ahora pone en juego para reconstruir el sentido del trabajo y la relación entre el sentido del mismo y la experiencia estudiantil. La lectura de estos apartados es como estar jugando con un caleidoscopio, ya que la construcción del sentido y de la experiencia del trabajo, como ejes de indagación no son hilos de una sola hebra, sino que la autora los reconstruye operando con tres principios de construcción y ocho dimensiones analíticas, con lo que nos permite acceder a la relación estudiantes-trabajo desde una rica diversidad de ópticas. La lectura ejerce, así, una considerable violencia al pensamiento dicotómico, a la construcción lineal de la causa y efecto y de la intervención del tiempo y nos obliga a seguir el dinamismo propio de lo que se construye.

Así vemos que la primera figura que nos aparece cobra forma al indagar *el principio de construcción del sentido* con que los estudiantes significan el trabajo: algunos lo hacen como necesidad, pero la necesidad puede

estar referida al sustento y/o a los gastos de la carrera; otros lo significan en el aprendizaje y el desarrollo profesional; y otros como un camino laboral. La figura es más compleja cuando se incorporan *los motivos* por los que trabajan. Aparece entonces que el sentido personal se construye por múltiples motivos, que no son estáticos, cambian con el tiempo y las circunstancias. Por lo tanto hay una dificultad para distinguir motivos centrales, que la autora resuelve clasificando los motivos: son únicos, son duales, están intrínsecamente relacionados o se implican uno al otro; son múltiples: son varios pero están jerarquizados o se les conceden igual importancia. De la misma manera, *los aportes* que los estudiantes reconocen en el trabajo no sólo son de múltiple naturaleza, sino que tampoco se circunscriben a los esperados (salario, aprendizaje, experiencia), quienes trabajan aprenden también otras cosas, que señalan como “ciertas habilidades sociales”.

Desde otra óptica se nos muestra que el proceso de construcción de *un sentido propio del trabajo* se inscribe también en una postura general frente a la vida: hay un sentido práctico o utilitario, una finalidad instrumental; pero hay también un sentido de tipo constitutivo: la significación del trabajo no es del orden de lo material, es búsqueda, es placer, es independencia; y la autora localiza también que hay un sinsentido, que define por la positiva como ausencia de convicción en el trabajo. Al focalizar *la vivencia del trabajo* resulta que ésta no sólo es muy diferente entre los entrevistados sino que, además, no hay que buscar coherencia entre las vivencias; el estudiante puede vivir esta experiencia como una carga que, sin embargo, no se contrapone a la necesidad o al gusto de trabajar; o lo puede vivir como el “precio” a pagar, como un medio para lograr otras satisfacciones, tales como la posibilidad de consumir. La vivencia se construye en contraposición a cómo se concibe socialmente el trabajo y las diferentes valoraciones surgen de establecer relaciones de oposición, como por ejemplo, entre trabajar y estudiar, trabajar y no trabajar, trabajar y valorar el esfuerzo.

Otra constelación que aparece es la que resulta de combinar *la identidad y el sentido del trabajo*; los estudiantes resultan clasificados según las prioridades que establecen entre el trabajo y el estudio: darle prioridad al estudiar, equilibrar estudio y trabajo. Aquí vemos que en el universo de los que trabajan se encuentran cuatro figuras diferentes: *los estudiantes* que son quienes anteponen el serlo, *los estudiantes trabajadores* los que no

pueden dejar de trabajar, *los trabajadores estudiantes* para quienes el eje de sus vidas es el trabajo; y *los individuos* que articulan el estudio y el trabajo como una síntesis o como una contradicción. Pero estas figuras no son inmutables, la identidad no es una imagen fija, es una construcción pasajera, mutante y cambiante y, en ese dinamismo, mantiene a la vez como el referente más estable el que se deposita en la condición de estudiante. Otra figura aparece cuando la dimensión de *la identidad* se construye según el referente de *la carrera de adscripción y el tipo de socialización* que se promueve en cada espacio institucional. La autora localiza una compleja articulación dada por la existencia o no de socializaciones anticipatorias y paralelas: en la carrera de Cirugía dental es en la experiencia formativa donde operan el tránsito de estudiante a doctor; en la de Física se transita de estudiante a profesor o investigador; en Economía e Historia no hay práctica profesional anticipatoria ni referente en el profesional, la identidad se circunscribe entonces al hacer de estudiante o al de trabajador.

Otra figura resulta al interrogar qué *tipo de integración* se propicia en la experiencia en cada espacio formativo. La autora registra que en Cirugía dental la integración es por presión más que por convicción y está asociada con un conjunto de características de la vida académica: organización rígida/ buen nivel académico/ integración diferente; en Economía la integración es débil y se asocia a una organización flexible/ deficiente nivel académico/ compromisos laborales/ poco interés por la carrera/ mercado de trabajo adverso; en Física se promueve la integración por convicción y se articula a una organización flexible/ convivencia intensa y en Historia la integración resulta que es más social que académica, vinculada a una organización flexible/ deficiente nivel académico/ poco interés por la carrera/ mercado de trabajo adverso.

Al indagar *el interés por los estudios y el sentido del trabajo* entendido como el compromiso intelectual con el aprendizaje, el dominio de la disciplina o el ejercicio profesional, la autora pudo identificar tres registros diferentes: los estudiantes que expresan su *pasión por la carrera* y que está asociada a que ésta fue su primera opción, la eligieron con conocimiento de causa, sienten gusto, todos tienen trabajos relacionados con la carrera y el trabajo tiene un sentido económico y de aprendizaje; entre los estudiantes que tiene *un gusto medido por el estudio* se encuentran algunos que están satisfechos y piensan ejercer la profesión, la carrera es la que eligieron

como primera opción, con conocimiento de causa, siente gusto o facilidad por los estudios; y otros que no están satisfechos con la formación, tienen trabajos relacionados con los estudios pero son de carácter técnico y los sentidos que le otorgan al trabajo son muy diversos; *la duda o indiferencia hacia los estudios* la expresan estudiantes poco satisfechos con la carrera, se les hace difícil o no les agrada, la van a terminar, pero consideran la opción de empezar otra, no fue su primera opción, estaban confundidos al elegir o no contaban con información suficiente.

Otra figura es la que aparece al indagar *las percepciones en torno a los vínculos entre los estudios y el trabajo*; dicho vínculo resulta como *conflicto* cuando estudiar y trabajar es una contradicción; como *complemento* cuando aporta conocimiento y experiencia, hay simbiosis y correspondencia; como separados cuando no tienen contacto, cada uno tiene una función o es pasajero.

Luego están los estudiantes según *el uso del tiempo y las estrategias* que operan para trabajar y estudiar. Aquí la autora registra que hay diferencias importantes según cómo distribuyen el tiempo, pero también cómo construyen la noción de tiempo de trabajo; ya que puede ser significado como *tiempo suficiente* cuando lo hacen esporádicamente o en esquema flexible; *ganado*, cuando recupera el perdido, pero le quita tiempo para lo social, es una conquista por organización; *organizado* cuando tienen un esquema flexible de trabajo o de estudio; *faltante* cuando la carga de trabajo afecta al estudio. En este registro, en la identificación de las estrategias que los estudiantes generan resulta que éstas no sólo son muy variadas, sino también situadas: operan según la oportunidad y las condiciones. Según atravesasen tiempos normales y críticos, los estudiantes generan estrategias como estudiar de noche y fines de semana, solicitar ampliación de plazos, disminuir carga de trabajo escolar, estudiar en el trabajo cuando se puede, faltar al trabajo y reponerlo luego o no cobrar o abandonar el trabajo los que pueden hacerlo.

Por su parte, la indagación acerca del *sentido y el trabajo como proyecto laboral y académico* dentro de un proyecto de vida informa que estudiar y trabajar son actividades que se alternan, se postergan y se retoman: así el trabajo se puede identificar como *un proyecto laboral en marcha* cuando es presente y parte constitutiva; *como uno a futuro*, cuando el actual es una potencialidad, un primer paso para una inserción posterior; para otros estudiantes, por el contrario, el trabajo de hoy no se piensa para mañana,

sólo es lo que da *la posibilidad de estudiar hoy*; y también se registran estudiantes que *no tienen proyecto laboral* y se sostienen en esa condición.

Con este rápido recorrido espero haber transmitido, al futuro lector del texto, que en él la autora cumple cabalmente el objetivo que se propuso: confrontar a las visiones unificadoras sobre la relación que los estudiantes establecen con el trabajo, haciendo visible su diversidad y su complejidad. En este sentido, considero que el alcance mayor del trabajo es darle visibilidad a lo diverso reintroduciendo lo múltiple y lo fragmentado, lo mutante y lo incierto como elementos constitutivos de la relación estudiantes y trabajo porque, con ello, abre la puerta para una nueva vuelta en la espiral de la reflexión acerca de la complejidad inherente a todo fenómeno social.

Pensando con el texto

El texto de Carlota abre esa puerta porque convoca y propicia la reflexión sobre un problema compartido y no resuelto todavía por muchos de nosotros: ¿cómo construimos sociológicamente la diversidad?; y tiene esa virtud porque ella revela cómo avanzó en la respuesta, detallando claramente la lógica de construcción de los perfiles personales, socioeconómicos, académicos y laborales de los entrevistados y el lugar analítico que le otorga a dichos rasgos o características de los estudiantes, en la reconstrucción de la significación del trabajo y de la experiencia estudiantil al respecto. Pensando con el texto de Carlota el problema compartido, propongo formularlo provisionalmente de la siguiente manera: creo que aún no hemos alcanzado un nivel de articulación eficiente, adecuado o consistente entre:

- los perfiles sociales de los actores en los que se objetivan el conjunto de características personales, socioeconómicas, académicas y laborales portadas por cada uno de ellos;
- las posiciones que ocupan los actores en cada espacio de relaciones sociales, de significados y de fuerzas, en las que se objetiva el lugar social practicado que habitan;
- los puntos de vista o tomas de posición con los que los actores construyen su devenir, significando las situaciones por las que atraviesan y en los que se objetivan sus formas de ver, pensar y querer ser y estar en el mundo social; y

- y las diversas trayectorias en las que los actores construyen su existencia material y su subjetividad y en las que se objetivan la multiplicidad de estrategias que ponen en juego para ello.

En breve: en los intentos que hemos realizado hasta aquí sigue operando una disociación del actor (llámese estudiante o académico) como ser social que tiene determinadas características, que ocupa un determinado lugar social, que produce sentidos y trayectorias operando diversas estrategias. Trataré entonces de identificar algunos puntos clave de esta disociación, para plantear aristas más concretas del problema, con la intención de proponerlos como ejes de reflexión colegiada que pudiéramos recuperar en futuros encuentros. Intentaré hacer esta identificación en los tipos de tratamientos y fuentes con los que Carlota operó en su trabajo. Veamos.

La fragmentación del actor en rasgos

Una forma de dar cuenta de la diversidad radica en el tratamiento estadístico que la autora realiza en el apartado II, para identificar los diferentes “perfiles” que coexisten en el grupo de estudiantes que trabajan. Dichos agregados resultan de establecer la carrera de adscripción como principio de diferenciación del grupo y, dentro de cada agregado, ver cómo los estudiantes se distribuyen según ciertas características (por ejemplo, rasgos personales: edad, sexo; socioeconómicos: escolaridad de los padres, fuentes y montos de ingresos; académicos: trayectoria escolar y laborales: lugar, tipo de trabajo y/o de empleo etcétera).

¿Dónde opera la disociación en esta forma de construcción? Creo que esta lógica de construcción revela la diversidad encubierta en la unidad nominal: estudiantes que trabajan, pero la construye como diversidad “en sí misma”, ya que cada rasgo establecido (edad, sexo, educación de los padres, trayectoria escolar, etcétera) funciona como un principio de agregación independiente de los demás. En consecuencia, el perfil sociológico logrado es una yuxtaposición de rasgos y no un agregado de actores, que resulta tal porque sus integrantes comparten –en alguna medida– una combinación particular del conjunto de propiedades o de atributos que constituyen a un ser social (edad/ sexo /ocupación/ ingreso /escolaridad/ lugar de residencia/ estado civil/ lugar de nacimiento, etc., etc.) y que son portados por todo el grupo al que pertenece (en este caso a los estudiantes que trabajan), pero en distintas combinaciones. La lógica que distingue frag-

mentando los actores por rasgos independientes entre sí, aunque establezca un principio generador de diferencias (en este caso: a la carrera de adscripción) no permite construir la diversidad como un espacio de diferencias, es decir, identificar qué perfiles sociológicos conviven en la unidad “estudiantes que trabajan” y en los cuales la carrera de adscripción sea una característica más y no el principio generador eficaz de las diferencias, establecido *a priori*.

Creo que romper con la fragmentación del actor es uno de los retos que tenemos los investigadores mexicanos que estudiamos la cuestión universitaria, porque nuestro problema radica en revelar la diversidad, de manera tal que nos permita hacer inteligible la heterogeneidad social inherente a nuestras instituciones, en cuanto son espacios sociales construidos en la tensión entre la desigualdad económica, la diferencia social, cultural y sexual y la discrepancia política, ideológica y religiosa. Y es aquí donde posiblemente deberíamos tomar la debida distancia de los análisis realizados por los sociólogos franceses sobre sus instituciones. A diferencia de las universidades francesas, la UNAM nunca fue una universidad de élites, ni el espacio de reproducción de un grupo social en particular. Por el contrario, desde su fundación —y no a partir de la “masificación de los años sesenta— la UNAM tuvo una composición social signada por la heterogeneidad¹ y se instituyó en el lugar de la cuna inexistente: el espacio predilecto de reconversión social² de “los privilegiados de la desigualdad”,³ una prolífera almáciga de grupos sociales muy diversos, entre ellos, de las élites mexicanas.

La disociación entre el perfil del actor y su subjetividad y experiencia

Otras formas que utiliza la autora para dar cuenta de la diversidad, la encontramos en los tratamientos realizados en el apartado III, cuando el eje analítico se centra en la reconstrucción del sentido del trabajo y de la relación entre éste y la experiencia estudiantil. Para la identificación del principio de construcción del sentido que los estudiantes otorgan al trabajo y de la vivencia temporal de estudiar y trabajar, el hilo conductor es el relato de la experiencia de cada uno de los estudiantes, identificados por un nombre propio y articulando las situaciones y la temporalidad propia de esa experiencia. La presentación se hace partiendo de un subtítulo que anuncia el significado encontrado en cada relato: “Darío: yo me lo busqué”; “Javier y Olga: no alcanza”; “Dinora: para vivir y aprender”, etcétera. Esta forma remite a los problemas de construcción de la

narración en el discurso sociológico y su abordaje trasciende en mucho el motivo de estas notas. Pero quiero dejar apuntado que coincido con Carlota que la elaboración de los relatos es lo que permite –por lo menos hasta ahora– “exponer de manera contextual, articulada e integral la complejidad del caso”.

El problema que en este momento nos ocupa, lo registro en la forma de construcción de la diversidad que podríamos llamar temática, en la medida en que los contenidos del relato se trabajan en función de ciertos ejes y dimensiones analíticas. Aquí la disociación opera cuando los actores –es decir, ¿quiénes son los estudiantes que construyen, buscan, desean unas cosas u otras?– son registrados sólo como el grupo que resulta constituido por efecto de cada principio de agregación temática y sus integrantes se identifican sólo por el número o el porcentaje de estudiantes del total de los entrevistados y/o de la carrera que estudian, suspendiendo toda referencia al nombre propio, sus trayectorias y demás atributos. Dicha composición se presenta a nota de pie de página. En la misma lógica, otra valiosa construcción que realiza la autora, pero que ubica como anexo y –como la anterior– es recuperada sólo parcial o indirectamente como referente analítico es la sistematización de las características laborales de los estudiantes entrevistados (si trabaja, tipo de ocupación, lugar donde trabaja y actividad que desempeña) en un conjunto de tablas de concentración. Aquí el actor estudiantes se construye como grupos por carrera de adscripción y los individuos que los integran son identificados por un nombre propio.

Creo que esta separación entre los perfiles contruidos y los sentidos/experiencias registrados, afecta el fino trabajo del entramado de la complejidad que logra la autora con el tratamiento de los relatos, porque con ello se disocia dicho entramado de las condiciones operantes en la vida en y por las cuales los estudiantes construyen sus sentidos del trabajo y su experiencia estudiantil. Concretamente: al construir a las características personales, socioeconómicas, académicas y laborales como rasgos se obtura la posibilidad de que puedan operar como un referente analítico eficaz, porque como rasgos la edad, el sexo, la escolaridad, la ocupación, los ingresos, etcétera, pierden su condición de recursos materiales, sociales, culturales y simbólicos, de materia prima con la que los estudiantes construyen su existencia y su subjetividad; de la misma forma, los rasgos concebidos como contextos o escenarios se instituyen como un “telón de fondo” en el

que los estudiantes construyen su experiencia y pierden así su condición de estructuras de participación (familia, escuela, colonia) en las que experimentan sus vivencias. En consecuencia, pierden su valor heurístico para hacer inteligible la diversidad, una vez que la tenemos frente a nuestros ojos, propiciándose la cristalización de falsas oposiciones acerca de la eficacia explicativa de cada uno de los principios de diferenciación, que se pusieron en juego para revelar la diversidad. En el texto, la disputa fuerte está entre el origen social y la carrera, como adscripción disciplinaria y como espacio de socialización. Carlota concluye que la carrera es un principio diferenciador más eficaz incluso que el origen social, porque influye en la decisión de trabajar, en el tipo de empleo que buscan y en el sentido que le confieren.

A mi juicio, en esta argumentación se crea una falsa oposición porque en el tratamiento de las características del actor se sigue filtrando la lógica de construcción fragmentaria de los rasgos en sí, propia de la construcción estadística que reduce el origen social a escolaridad de los padres, ocupación e ingresos, etcétera y nos dificulta trabajarlo como posición social: un lugar dentro de un espacio social y habitado por ocupantes que tienen determinadas características. Así, la noción del estudiante como actor, es decir, como alguien que produce cosas, que construye en situación es muy fecunda pero resulta insuficiente, porque la situación y las estrategias que ellos operan para estar en la universidad, para estudiar y trabajar, quedan separadas del lugar social en el cual los estudiantes las construyen.

Al plantear así la cuestión llegamos directamente a otro punto no resuelto en nuestro campo y que Carlota reseña en el texto: hablar de posición social conduce a la cuestión de la composición social de los estudiantes que, como problema sociológico parece anacrónico porque ya no se habla de clases sociales. Pero como dice Bourdieu, negar la existencia de las clases tal y como se formula en el pensamiento marxista, no debe conducir a negar la existencia de la diferencia, sino que nos reta a construirla de otra manera. A mi juicio, esto es una suerte de “deuda epistemológica” con el oficio de sociólogo de quienes estudiamos la cuestión universitaria. Entonces a las rupturas epistemológicas propuestas por Carlota, le agregaría que no sólo hay que romper y cuestionar la visión unificadora del estudiante en general, sino que hay que cuestionar también la convención académica, producto de la visión topográfica del mundo social, que dice que los estudiantes universitarios pertenecen a los sectores medios urbanos, o sim-

plemente a las clases medias: son los que están entre los que tiene más y los que tienen menos de algo: ingresos, títulos, etcétera, etcétera. Noción que no satisface a nadie pero que nos seguimos autorizando a usarla “como mejor le convenga al interesado”. En este sentido, en nuestro medio tenemos un pendiente que saldar con la visión topográfica del mundo social, porque ahí hay un obstáculo para seguir avanzando por los caminos féculdos que trabajos como el de Carlota Guzmán, están trazando en la sociología mexicana.

Notas

¹ La heterogeneidad es una configuración compleja y dinámica, fundada en la vinculación de grupos que se encuentran en diferentes etapas de su constitución social (emergencia, consolidación, desestructuración) y alude a combinaciones específicas de desigualdad económica, distancia social y geográfica, diversidad ocupacional y residencial, diferencia racial y cultural, discrepancia política, ideológica y religiosa. Ver en García Salord, Susana (2004) “Los aportes de Pierre Bourdieu en uso práctico. Las clases medias: lugares de indeterminación”, *Acta Sociológica*, nueva época, número 40, enero-abril, pp. 215-255, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/ Centro de Estudios Sociológicos-UNAM.

² La reconversión social alude a esas modalidades de reproducción que implican cambios en los volúmenes, contenidos y significaciones de

los capitales puestos en juego por cada grupo en diferentes momentos de su historia y al calor de los que se van produciendo ciertas metamorfosis en el ser social definido por el origen familiar. Ver Bourdieu, Pierre (1991) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.

³ Retomo esta expresión de Gabriel Zaid utilizada en (1978) “Los no tan privilegiados” en *Vuelta*, núm. 22, septiembre, pp. 13-17. Los defino sociológicamente como las generaciones jóvenes de los agregados que ocupan el lugar de la indeterminación; identificando así a los espacios intersticiales que hay en todas las posiciones sociales y que están ocupados por aquellos para quienes el tránsito es una condición de existencia, no un tramo de sus trayectorias sociales, en la medida en que sociológicamente son siempre una posibilidad de ser otra cosa diferente a la dada por el origen familiar.