



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Ir a la universidad en un contexto adverso. La experiencia
universitaria en contextos de marginación social: El caso
de los estudiantes de la UACM Cuatepec**

Tesis que presenta

Rubén Zárate Rodríguez

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Director(a) de Tesis

Dr. Germán Álvarez Mendiola

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca CONAHCYT.

El Departamento autoriza las copias de la versión final de la tesis, para: el director, los sinodales y encuadernación.

Este trabajo lo dedico a los estudiantes de la UACM Cuauhtépec, y a todos los habitantes de las periferias marginadas en México.

Al Dr. Enrique Dussel (q.e.p.d.) por su amistad, y sus enseñanzas sobre ética y desigualdad, así como el compromiso con los marginados del mundo.

Agradezco profundamente a mis padres por el acompañamiento constante y el apoyo perpetuo en todos los trayectos de mi vida.

A mis fraternos compañeros y amigos del Departamento de Investigaciones Educativas: Margarita por su incansable escucha y apoyo ante los momentos de crisis, Marco y su acompañamiento y abrazo constante, Christian y las grandes risas y acompañamiento en momentos complicados, Paola y su entusiasmo ferviente para construir proyectos y generar lazos de amistad sinigual, Benito con su serenidad, franqueza y siempre comprometido acompañamiento; Mariana que siempre me acompañó ante la desesperación y catarsis, y para todos mis compañeros con los que tuve la oportunidad de convivir, aprender, reír y construir más que una comunidad académica...

Y finalmente, pero de la mayor relevancia, a todas y todos mis profesores del Departamento de Investigaciones Educativas, de cada una de ellas y ellos aprendí tanto como mis ojos y mente permitieron, gracias a sus enseñanzas me he desempeñado como docente como actividad de compromiso, disfrute y profesionalismo, eternamente, ¡GRACIAS!

Resumen

La Ciudad de México (CDMX) es un espacio con múltiples desigualdades que la fragmentan. Cada fragmento de este proceso está definido por las condiciones particulares que ofrece; algunos de estos espacios fragmentados ofrecen educación superior. Esta división jerarquiza los espacios y a las universidades situadas en ellos, contrastando aquellos con mejores condiciones para la experiencia universitaria con sus opuestos.

En esta investigación, nos interesa conocer la experiencia universitaria de los estudiantes que asisten a las instituciones ubicadas en los espacios más pauperizados de la jerarquía universitaria. Para ello hemos elegido al plantel de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) ubicado en la región de Cuauhtépec.

Cuauhtépec es un espacio caracterizado por la estigmatización y la vida marginal de la periferia de la CDMX. En este espacio, la universidad posibilita la construcción de experiencias universitarias por los estudiantes.

Para analizar las experiencias de estos estudiantes, elegimos la tipología que diseña François Dubet; sin embargo, el desarrollo de la investigación derivó en una modificación de dicha tipología para construir una propia que facilitara el análisis.

Los resultados de utilizar dicha tipología en el análisis de las experiencias universitarias subrayaron la importancia de la institución en la experiencia de los estudiantes más vulnerables. Se destacaron los temas de marginación, estigmatización y rechazo como conceptos surgidos tras el análisis de las experiencias y como indicios para próximas investigaciones con estudiantes en contextos complicados. En el mismo sentido, surge la posibilidad de conocer las experiencias del cuerpo docente y del personal administrativo en estos espacios.

Además, hacen falta estudios longitudinales sobre el proceso educativo de los grupos tradicionalmente desfavorecidos a los que la universidad da acceso. Dichos estudios también podrían permitir conocer de qué forma la universidad posibilita la transformación del espacio urbano y las dinámicas locales.

Abstract

Mexico City (CDMX) is a space with multiple inequalities that fragment it. Each fragment of this process is defined by the particular conditions it offers; some of these fragmented spaces offer higher education. This division hierarchizes the spaces and the universities located within them, contrasting those with better conditions for the university experience with their opposites.

In this research, we are interested in understanding the university experience of students attending institutions located in the most impoverished spaces of the university hierarchy. For this purpose, we have chosen the campus of the Autonomous University of Mexico City (UACM) located in the region of Cuauhtemoc.

Cuauhtemoc is a space characterized by stigmatization and the marginal life of the periphery of CDMX. In this space, the university enables the construction of university experiences by the students. To analyze the experiences of these students, we chose the typology designed by François Dubet; however, the development of the research led to a modification of this typology to construct our own that facilitated the analysis.

The results of using this typology in the analysis of university experiences highlighted the importance of the institution in the experience of the most vulnerable students. Issues of marginalization, stigmatization, and rejection emerged as concepts from the analysis of the experiences and as indicators for future research with students in challenging contexts. Similarly, the possibility of understanding the experiences of the teaching staff and administrative personnel in these spaces arises.

Furthermore, longitudinal studies on the educational process of traditionally disadvantaged groups to which the university provides access are needed. These studies could also allow for understanding how the university enables the transformation of urban space and local dynamics.

Contenido

Introducción	9
Capítulo 1: El Concepto de Experiencia Universitaria	16
1.1 La construcción de la experiencia escolar en la universidad	16
1.1.1 <i>La Experiencia Social, Escolar y Universitaria</i>	16
1.1.2 <i>Construcción y Fabricación de la Experiencia</i>	18
1.1.3 <i>La Experiencia como Hecho Comunitario</i>	26
1.1.4 <i>La Experiencia como Posibilidad de Agencia</i>	30
1.1.5 <i>La Diferenciación y Jerarquización de las Experiencias Universitarias</i>	31
Capítulo 2. Metodología para el Acercamiento al Plantel y sus Estudiantes..	35
2.1 Acercamiento al Plantel y a sus Estudiantes	35
2.1.1 <i>La Entrevista como Método</i>	38
2.2 Selección de los Participantes	45
2.2.1 <i>Entrevistas Virtuales</i>	45
2.2.2 <i>Entrevistas Presenciales</i>	47
2.2.3 <i>Perfil General de los Estudiantes Entrevistados</i>	47
Capítulo 3. Los Entornos Socioespeciales e Institucionales de la Experiencia Universitaria	60
3.1 La Influencia de los Contextos Socioespaciales e Institucionales en la Construcción de Experiencias Diferenciadas	60
3.1.1 <i>Expansión, Diferenciación, Segmentación y Precarización</i>	61
3.1.2 <i>Marginación, Estigma, Abyección, y Rechazo</i>	64
3.1.3 <i>La Escuela en un Contexto de Marginación Social</i>	70
3.1.4 <i>La Experiencia Universitaria en un Contexto de Marginación Social</i>	75
3.2 La “lucha” Agencial de la Experiencia Universitaria y las Condiciones Estructurantes del Contexto Universitario	76
3.3 Una Universidad Aislada en la CDMX: La UACM Cuauhtémoc.....	78
3.3.1 <i>La periferia: Desiertos y Archipiélagos de la Educación Superior</i> ..	82
3.3.2 <i>La Región de Cuauhtémoc y la UACM</i>	86
3.3.2.1 <i>Cuauhtémoc y el Estigma Territorial</i>	88
3.3.2.2 <i>La UACM Plantel Cuauhtémoc</i>	96
Capítulo 4. Los Estudiantes de la UACM	102

4.1 La Heterogeneidad Estudiantil	103
4.1.1 Estudiantes de Bajos Recursos	104
4.1.2 Estudiantes con Discapacidad	106
4.1.3 Estudiantes de Edad Mayor a la Tradicional	108
4.1.4 Estudiantes que Estudian y Trabajan	110
4.1.5 Estudiantes indígenas	115
4.1.6 Estudiantes en Centros de Reclusión	117
4.1.7 Para concluir	119
4.2 Experiencias Emergentes de la Investigación	120
4.2.1 La Experiencia Universitaria en la Violencia	120
4.2.2 La Violencia Universitaria, el Estigma y el Rechazo	131
Capítulo 5. Hacia una tipología de las Experiencias Universitarias en Contextos de Alta Marginación Social	142
5.1 Tipología ideal	145
5.2 Identificación de estudiantes en los tipos ideales propuestos	147
5.2.1 Tipos de Experiencias	148
5.2.1.1 Estudiantes con experiencias tipo I	148
5.2.1.2 Estudiantes con experiencias tipo II	150
5.2.1.3 Estudiantes con experiencias tipo III	152
5.2.1.4 Estudiantes con experiencias tipo IV	154
5.3 Experiencias universitarias según su clasificación en tipos	156
5.3.1 Experiencias tipo I	156
5.3.1.1 Recursos Disponibles	156
5.3.1.2 En el Aula	157
5.3.1.3 Con los Profesores	159
5.3.1.4 Con los Pares	160
5.3.1.5 Con la Institución	162
5.3.1.6 Con los Familiares	163
5.3.1.7 Con los Conocidos y Amigos	165
5.3.2 Experiencias II	166
5.3.2.1 Recursos Disponibles	166
5.3.2.2 En el Aula	167
5.3.2.3 Con los Profesores	169

5.3.2.4 Con los Pares.....	170
5.3.2.5 Con la Institución.....	171
5.3.2.6 Con Familiares.....	173
5.3.2.7 Con los Amigos y Conocidos.....	174
5.3.3 <i>Experiencias Tipo III</i>	175
5.3.3.1 Recursos Disponibles.....	175
5.3.3.2 En el Aula.....	176
5.3.3.3 Con los Profesores.....	179
5.3.3.4 Con los Pares.....	181
5.3.3.5 Con la Institución.....	183
5.3.3.6 Con Familiares.....	185
5.3.3.7 Con los Amigos y Conocidos.....	187
5.3.4 <i>Experiencias tipo IV</i>	189
5.3.4.1 Recursos Disponibles.....	189
5.3.4.2 En el Aula.....	190
5.3.4.3 Con los Profesores.....	192
5.3.4.4 Con los Pares.....	193
5.3.4.5 Con la Institución.....	195
5.3.4.6 Con Familiares.....	196
5.3.4.7 Con los Amigos y Conocidos.....	198
5.4 El Papel de la Distancia Geográfica en las Experiencias.....	199
5.4.1 <i>La Distancia</i>	199
5.4.2 <i>Movilidad</i>	202
5.4.3 <i>Medios de Transporte</i>	203
Capítulo 6. Un Breve Recuento y Algunas Reflexiones Finales.....	205
6.1 Primeros Acercamientos.....	205
6.2 Identificación de la Diferencia.....	206
6.3 La Construcción de los Tipos de Experiencia.....	207
6.4 Limitaciones.....	209
6.5 Consideraciones Finales.....	210
Bibliografía.....	214

Introducción

... not only economic but also social and geo- graphical perspectives should inform education policy makers and stakeholders' understanding of how spatial structures of social segregation shape school choice opportunities, experiences, and outcomes in urban neighbourhoods. (Yoon, Grima, DeWiele y Skelton, 2021, p.16)

Esta investigación se enmarca en la necesidad de conocer a uno de los principales actores de la educación, hasta hace poco insuficientemente explorados: los estudiantes (de Garay, 2008). Aunque hay esfuerzos importantes para construir un perfil de los estudiantes y obtener un mayor entendimiento de ellos, el conocimiento de este actor todavía es limitado. Esto se debe a que frecuentemente los estudios se enfocan en análisis estadísticos cuantitativos, los cuales por sí solos no pueden representar los sentidos y significados atribuidos a la experiencia universitaria (Martínez, 2011).

Mi intención no es diferenciar el análisis cualitativo y el cuantitativo por sus limitaciones, sino más bien complementar los aportes de cada uno de estos métodos para obtener una mejor comprensión de los estudiantes universitarios. Así, las experiencias personales compartidas por los estudiantes podrán enriquecerse con un perfil general y contextualizarse en función de su lugar de estudio y origen, proporcionando un panorama más amplio de quiénes son.

La experiencia universitaria, al igual que cualquier otro fenómeno social, se enmarca en un contexto geográfico específico. Por ende, las vivencias sociales en América Latina son singulares y no siempre equiparables a las de otras regiones (Barragán, 2018). Sin embargo, esto no me impide considerar y emplear estudios de autores de otras latitudes, como Dubet, Wacquant o Grinberg. No busco aplicar directamente sus teorías en nuestro entorno, sino recurrir a su conceptualización de la experiencia social como actividad humana en un espacio concreto.

Las investigaciones de Mejía (2019) y Zárate (2019) han identificado que las instituciones de educación superior (IES) en el valle de México suelen establecerse en espacios con baja marginación social. Esto sugeriría cierta homogeneidad en las experiencias universitarias, dada por la situación geográfica de las IES. Como identificaron Casillas, Chaín y Jácome (2007):

... el acceso a la escolaridad superior en México es una cuestión exclusiva de una minoría. Históricamente esta minoría estuvo asociada a los sectores medios y altos de la población y con la expansión del sistema ocurrida al final del siglo XX se han diversificado los orígenes sociales del estudiantado. (p.26)

No obstante, hay investigaciones (Ángeles, 2017; Mejía, 2019; Zárate, 2019) que han identificado excepciones a este patrón distributivo, encontrándose IES en contextos de media y alta marginación social.

Estas IES suelen ser producto del último proceso de expansión educativa de finales del siglo XX e inicios del XXI. Desde la gran expansión educativa de los 70's, el proceso ayudó al acceso de estudiantes de niveles socioeconómicos menos representados (Rodríguez, 1998), favoreciendo la conformación de comunidades universitarias más diversas.

El término "masificación de los sistemas educativos" es comúnmente utilizado en la literatura internacional para referirse al acceso masivo a la educación superior. Sin embargo, Casillas et al. (2007) argumentaron en la primera década de este siglo que, en el contexto nacional, este proceso no podía considerarse de masificación, ya que el porcentaje de estudiantes universitarios seguía siendo reducido y la distribución desigual. Por tanto, al pensar en ese periodo, prefiero denominar a este fenómeno como 'expansión', refiriéndome a la ampliación del sistema de educación superior nacional que

ha permitido el acceso a grupos previamente excluidos. Este proceso ha fomentado una mayor diversidad entre los estudiantes del país.

Cabe señalar, no obstante que en los últimos 15 años la expansión ha sido mayor y que el porcentaje de estudiantes en relación con el grupo de edad, la llamada cobertura, ya se ubica en el rango de los sistemas masificados, aunque aún dista de lo que suele llamarse la universalización. Este fenómeno reciente ha aportado al sistema de educación superior una mayor diversidad y heterogeneidad de estudiantes, algo que de Garay (2008) y Langa (2006) ya habían advertido desde la primera década del presente siglo.

Sin embargo, la experiencia de los estudiantes que asisten a instituciones ubicadas en contextos de alta marginación social rara vez se ha examinado. Esta diversidad de estudiantes surge de distintas experiencias personales que interactúan con variados contextos institucionales (Guerra, 2000), lo cual resulta en una amplia variabilidad y diferenciación.

En las experiencias estudiantiles que ocurren en contextos de marginación, se pueden apreciar diferencias con la experiencia de asistir a una escuela situada en un entorno que promueve un tipo de vida juvenil “sano” (Weiss, 2011), caracterizado por la seguridad, la diversidad de servicios culturales y un alto desarrollo urbano - un espacio para hacer “*flaneur*” tal como describen Olivier y Tamayo (2017). Son experiencias de estudiantes que disfrutan de recorrer espacios universitarios con infraestructura amigable como cafés, librerías, bibliotecas, etcétera.

Dichos contextos contrastantes generan condiciones variadas para el desarrollo de la experiencia universitaria. Algunas de las situaciones a las que se pueden enfrentar estos jóvenes son las que señalan Bonilla y Grinberg (2019):

El modo indirecto hace referencia a todos los estudiantes que se ven afectados en su cotidianidad por el simple hecho de vivir en un contexto donde los tiroteos, la venta de drogas, los basureros a cielo abierto son prácticas habituales. Esta relación entre contexto y riesgo en sí afecta directamente la vida de los jóvenes y en general de los habitantes de los barrios más empobrecidos de las ciudades. (p.199)

Si bien los autores citados enfocan su análisis en las repercusiones cotidianas de vivir en zonas marcadas por la violencia y la pobreza en las villas miseria de Argentina, considero que esta realidad también afecta al entorno académico. La vida universitaria no se limita a las aulas, sino que también se desarrolla en el contexto más amplio que las rodea. Y en el caso de la UACM Cuautepéc, la vida fuera de los muros es bastante limitada pues no hay centros culturales, bibliotecas, librerías, el único espacio de esparcimiento es un deportivo aledaño, todo ello derivado del aislamiento que presenta y abordaremos en el tercer capítulo.

Dentro del amplio espectro de experiencias universitarias, decidí centrarme en aquellas que ocurren en los espacios menos privilegiados debido a su ubicación en la distribución espacial de la oferta de educación superior en la Ciudad de México, es decir, las instituciones de educación superior pública (IESP) ubicadas en áreas de media y alta marginación social. Las IESP que se sitúan en estos contextos suelen ser el resultado de la expansión del sistema educativo, el cual busca proporcionar educación superior a los grupos sociales que tradicionalmente han sido excluidos (Casillas et al. 2007; Bracho, 2002).

La expansión del sistema educativo, iniciada a finales del siglo XX, ha facilitado el acceso a la educación superior para grupos anteriormente excluidos. Este nuevo acceso permite la construcción de experiencias universitarias únicas y diferentes a las

tradicionales. Los estudiantes que recientemente han obtenido acceso a la universidad generan experiencias universitarias particulares al interactuar con nuevos contextos sociales (Jara, 2018; Guerra, 2000). Hasta hace poco, estas experiencias no estaban incorporadas en la agenda de investigación educativa. Jara (2018) aporta precisión sobre el contexto y la experiencia con la siguiente afirmación:

... toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político en el ámbito local, regional, nacional o mundial. El momento histórico, el espacio geográfico y el entorno sociocultural son la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera de los cuales no es factible entenderla, pues forman parte de su realización. En este sentido, el contexto no es algo exterior a la experiencia, sino una de sus dimensiones, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, sino es en y por ese contexto (p. 52-53)

Siguiendo la idea de que el contexto es una de las dimensiones inseparables de la experiencia (Dewey, 2010), es evidente que las experiencias universitarias son tan variadas como los modelos universitarios y los lugares en los que se sitúan dichas instituciones educativas. Incluso dentro de los mismos modelos institucionales, las experiencias pueden variar según el plantel, el horario de asistencia, la carrera, la edad del estudiante, su género e historia personal. Por lo tanto, cualquier resultado que haya obtenido deberá acotarse a la experiencia universitaria de individuos específicos. Esto podrá aportar una idea de qué variables han influido en la construcción de sus experiencias universitarias y cómo lo han hecho.

Dado que los contextos sociales se diferencian y se jerarquizan de acuerdo con distintos grados de desarrollo social, las experiencias que en ellos se construyen también se encuentran diferenciadas y jerarquizadas. No solo existen contextos prósperos con bajos niveles de marginación social, sino también "territorios miseria", espacios

invisibilizados que a su vez invisibilizan tanto a instituciones escolares como a estudiantes (Grinberg, 2010). Mi principal interés radica en identificar las experiencias universitarias de los estudiantes que asisten a instituciones educativas en contextos de marginación social y comprender los procesos que atraviesan mientras las construyen. Considero que es importante atender a la jerarquización del sistema universitario, ya que generalizarlo dificulta el análisis. Como menciona Dubet (2010):

La imagen de una jerarquía única de las experiencias escolares sigue siendo demasiado simple, pues no toma suficientemente en cuenta la gran diversidad de situaciones y ofertas educativas. El análisis de las diferentes maneras de ser universitario ilumina principios de jerarquización múltiples. (p. 190).

Esto coincide con la suposición de que el contexto es una variable crucial, dado que está situado y condiciona la construcción de la experiencia social. En mi revisión de la literatura sobre la experiencia universitaria, me percaté que, si bien se habla de las jerarquías institucionales y de la diversidad de actores en los espacios universitarios, no hay una búsqueda explícita por diferenciar y jerarquizar las experiencias universitarias, ya sea como experiencias situadas en espacios beneficios para el desarrollo de estas, o en contextos complejos. Pienso que es vital distinguir estas experiencias, ya que, en la Ciudad de México (CDMX), existen sistemas universitarios diferenciados, como lo discutiré en el tercer capítulo.

En este estudio, centraré mi atención en los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc. Esta elección se debe a mi conocimiento previo de la región y de la institución, factores de gran importancia en una investigación cualitativa (Ramírez, 2010). Además, este plantel presenta características geográficas que lo distinguen de otras opciones educativas situadas en

contextos de media a alta marginación social, detalles que abordaré en el tercer capítulo de esta investigación. Cabe destacar que este plantel es la construcción más reciente de la UACM, inaugurado en 2007.

La UACM es el resultado del penúltimo proceso de expansión de la educación superior pública en la CDMX, el más reciente es la Universidad Rosario Castellanos, con el objetivo explícito de atender a grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior, y diferenciar su oferta de la de otras instituciones. Aunque los Institutos Tecnológicos se proponen alcanzar a los sectores populares y las Universidades Interculturales buscan ofrecer mayor acceso a las comunidades indígenas (Ruíz, 1996), la UACM es la única institución de este periodo de expansión educativa que combina funciones de investigación, docencia y difusión (Mendoza, 2015). Además, a diferencia de las demás, busca de manera explícita, como se manifiesta en sus documentos institucionales, llegar a grupos sociales que han estado más marginados de las oportunidades de educación superior (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2016a).

Las políticas institucionales como eliminar filtros de acceso, una ubicación en entornos complicados, flexibilidad curricular o la exención de costos, dirigidas a facilitar el acceso a estos grupos, en conjunción con las condiciones geográficas de media y alta marginación social, me proporcionarán herramientas valiosas para alcanzar el objetivo de contribuir a la comprensión de los procesos de formación de experiencias universitarias en aquellos estudiantes que, previo a la expansión educativa más reciente, no tenían acceso a la educación superior.

Capítulo 1: El Concepto de Experiencia Universitaria

1.1 La construcción de la experiencia escolar en la universidad

“... toda experiencia humana es últimamente social: que representa contacto y comunicación... No debería ser necesario decir que la experiencia no ocurre en el vacío” (Dewey, 2010, p.41)

Comenzaré esta investigación con un análisis del concepto de experiencia. Para ello, los aportes de Dewey (2010) y Dubet (1997, 2007, 2010), principalmente, enriquecen la forma en que me acerco a dicho concepto. Además, incorporaré las reflexiones de Guzmán y Saucedo (2015) para diferenciar el concepto de experiencia del de vivencia.

Como señala Dewey en la cita de inicio de este apartado, hablar de una experiencia implica, en primer lugar, un hecho compartido con otras personas, es decir, un fenómeno social y colectivo. En segundo lugar, dado que no ocurre en el vacío, la experiencia se desarrolla en distintos contextos; por lo tanto, transitar en una universidad permite la construcción de una experiencia universitaria.

En esta sección comenzaré con un análisis de la experiencia social y, posteriormente, de la experiencia escolar. Finalmente, destacaré que la universidad, como espacio educativo, no solo permite la construcción de experiencias escolares, sino que también estas son diferentes debido a su estrecha relación con los distintos entornos educativos que la posibilitan.

1.1.1 La Experiencia Social, Escolar y Universitaria

“Las experiencias se alimentan por el cúmulo de vivencias que las personas tienen en sus participaciones a través de los distintos contextos de práctica en los que transitan.” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1031-1032)

La experiencia social se nutre “de lo que nos pasa”, y el concepto con el que nos referimos a eso es “vivencia”. A partir de lo que se vive, se forman las experiencias, pero no todo lo que se vive es una experiencia. La experiencia social requiere de un proceso intelectual de construcción a partir de la vivencia, un proceso que se basa en la reflexividad que desarrollamos con las vivencias del pasado. Por tanto, la experiencia deriva de un proceso activo del sujeto y de lo que éste ha vivido (Guzmán y Saucedo,2015). Becker en su diálogo con Adorno (Adorno, 1998) afirma:

Sin capacidad de experiencia no existe ningún nivel de reflexión realmente cualificado...educación para la experiencia y educación para la emancipación son, como hemos intentado exponer, idénticas entre sí... en el proceso precisamente de la experiencia, en el proceso de "extrañamiento", como Goethe o Hegel lo hubieran caracterizado, en la experiencia del no-yo en el otro, se forma quizá la individualidad (p.101-102)

Para Adorno, como puede verse, se necesita de la experiencia para la reflexión y viceversa; ambas posibilitan la subjetividad, la emancipación y la individualidad. Por su lado, Dubet (2010) sostiene que “... la experiencia social no es una "esponja", una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y de las sensaciones, sino una manera de construir el mundo.” (p.86). De esta forma, la experiencia no se reduce a una actividad centrada en recordar lo que se vivió, sintió o pasó en algún momento. No es simplemente una recopilación de vivencias, sino un proceso de construcción consciente del individuo, un proceso mental en el que se construye una visión del mundo, con el que se le da significado y sentido al mundo, como indica Palmer (2005).

Así, lo que se denomina experiencia social es una construcción realizada por las personas, mediante la cual también se construye una visión del mundo. Por esta razón, las experiencias son vitales para las personas, ya que a través de ellas le dan sentido a

su vida y a su presencia en el mundo. Además, durante el proceso de construcción de estas experiencias, añaden o eliminan características que les resultan propias o ajenas, dependiendo de la naturaleza del proceso reflexivo en el que construyen su experiencia.

1.1.2 Construcción y Fabricación de la Experiencia

La posibilidad de construir experiencias es universal, todos tenemos la capacidad de construirlas. Estas experiencias pueden desarrollarse en distintas esferas de la vida de las personas, como laborales, familiares, amorosas o escolares. La universidad es uno de esos espacios de la vida social de construcción de experiencias. En consecuencia, los estudiantes universitarios son agentes que construyen una parte de sus experiencias sociales en la universidad.

Sin embargo, también hay situaciones en las que no se pueden construir experiencias. Cuando hay una libertad restringida, es decir, cuando predomina la reproducción del sistema escolar (Bourdieu, 1981), en vez de experiencia ocurre un fenómeno que Dubet y Martuccelli (1997) denominaron “fabricación”. Así, en lugar de la construcción de la experiencia como una posibilidad de los estudiantes (agencia), se produce una fabricación (estructural) de la experiencia, definida y connotada por la institución (la universidad).

La dificultad más grande para construir una experiencia propia (“auténtica” en términos de Dubet) la tienen los estudiantes peor situados en la jerarquía escolar, quienes son, generalmente, aquellos con menos recursos para construirla, particularmente los que ingresan, según Dubet, en las instituciones derivadas de los procesos de “masificación” del sistema educativo (Dubet, 2010).

Aunque el acceso a la educación superior ha experimentado un notable incremento, llegando al 41.6% de la tasa de cobertura para la población de 18 a 22 años

(López y Esquivel, 2021), todavía persisten desigualdades notables en función de los deciles de ingreso. En el periodo estudiado, el 42% de los nuevos ingresos pertenecían a los deciles de ingresos más altos, en contraste con apenas el 7% proveniente de los deciles más bajos.

Dada la limitada inclusión de estudiantes provenientes de los deciles de ingreso más bajos en la educación superior, se han implementado sistemas universitarios con el objetivo de ampliar este acceso. La UACM, por ejemplo, promueve medidas como la gratuidad, flexibilidad curricular, la omisión de exámenes de ingreso y el ofrecimiento de amplio acompañamiento mediante tutorías y asesorías. Los periodos de expansión del sistema educativo a principios de siglo se han caracterizado por buscar la inclusión de grupos que anteriormente estaban excluidos del sistema de educación superior nacional. Esto ha llevado a una diversidad creciente de la población estudiantil en el país, enfocándose particularmente en aquellos estudiantes con recursos limitados para desarrollar su experiencia universitaria (Casillas, 2023).

Para identificar a los estudiantes que podrían tener recursos limitados para construir su experiencia universitaria en las IES de la Ciudad de México (CDMX), dedicaré un apartado en el cual revisaré los procesos de expansión de la educación superior (ES) en la ciudad. En nuestro contexto nacional, esta expansión del sistema permite el acceso a nuevos grupos anteriormente relegados de la ES, quienes muchas veces ocupan estos espacios con recursos más limitados y en instituciones educativas de menor jerarquía.

Algunos recursos para construir una experiencia universitaria están sujetos a condiciones particulares en la vida de los estudiantes. Dubet (2010) desarrolla una propuesta para identificar la composición de la experiencia de los jóvenes universitarios, en que señala que en la construcción de este tipo de experiencia participan tres lógicas de acción: la estrategia, la subjetivación y la integración. El autor menciona que la calidad de

la experiencia construida depende de la combinación de estas lógicas. Identificar el desarrollo de cada una de estas lógicas en los relatos de los estudiantes entrevistados proporciona una idea del tipo de experiencia universitaria que construyen y ayuda a la comprensión de cómo las construyen. A continuación, retomaré cada una de las lógicas:

Estrategia. Cuando Dubet escribe sobre esta lógica de acción, a veces la menciona como proyecto. La transición de estrategia a proyecto se entiende por el principio de utilidad que adjudica a esta lógica de acción. Los estudiantes universitarios, para construir una experiencia significativa en la escuela, suelen utilizar su paso por la universidad como parte de un proyecto de vida más amplio. De esta manera, cursar estudios universitarios se convierte en una estrategia para alcanzar un objetivo en un proyecto personal, adquiriendo cierto grado de “utilidad”.

Subjetivación. Dubet utiliza este término para identificar el desarrollo de la subjetividad de los estudiantes como agentes y creadores de su experiencia. Por ello, esta lógica se centra en la importancia que tiene la constitución de los estudiantes como sujetos productores de experiencia. La vocación de estudiante universitario es importante en el desarrollo de una experiencia universitaria; la vocación es la adscripción a un papel de sujeto activo constructor de experiencia universitaria y no de sujeto pasivo receptor de la experiencia que, en términos de Dubet, la institución busca “fabricar” en los estudiantes.

Integración. Esta lógica de acción es la que, en otros momentos, Dubet denomina socialización. Es la posición opuesta a la de subjetividad, ya que se refiere al grado en que el estudiante se integra a la comunidad universitaria. La construcción de sus experiencias también está relacionada con la forma como el estudiante se vuelve parte de la “nueva” comunidad a la que ingresa, puesto que esto le otorga o restringe posibilidades de interacción con administrativos, profesores y pares.

Existe una contradicción en la imbricación de las lógicas de vocación e integración que Dubet define como “tensión”, ya que una se reconoce por la agencia que el estudiante desarrolla como productor de experiencias, mientras que la otra se desarrolla por la relación con la estructura de la institución y la forma en que el estudiante se adhiere a ella.

A cada lógica de la acción "corresponde" un elemento del sistema que la "determina" de acuerdo a (sic) un vínculo específico de su causalidad. La acción integradora corresponde a un sistema de integración por medio de la socialización. La acción estratégica se inscribe en un sistema de interdependencia por medio del "juego" La subjetivación depende de un sistema de acción histórica por medio de una tensión "dialéctica", más concretamente, de una crítica y un conflicto. (Dubet, 2010, p.159)

Con la cita anterior, Dubet señala la contradicción entre agencia y estructura, subjetivación e integración. Identifico la tensión como un “ir y venir entre agencia y estructura”. La relación entre ambas permite que el sujeto no sólo esté dominado por una estructura institucional o contextual, sino que también puede desarrollarse como sujeto autónomo que construye sus experiencias universitarias. Nunca se llega al sujeto hiper subjetivado ajeno a la estructura, ni al sujeto totalmente socializado en la estructura que no desarrolla un mínimo de subjetividad.

No todos los estudiantes universitarios desarrollan en el mismo grado las lógicas de la experiencia que plantea Dubet. Se puede identificar las lógicas de acción en las experiencias universitarias y sus combinaciones. Para este fin, Dubet señala ocho posibles combinaciones según la fuerza de cada lógica en la experiencia, con lo cual procede a categorizarlas en ocho tipos distintos:

	Vocación fuerte		Vocación débil	
Proyecto fuerte	1	2	3	4
Proyecto débil	5	6	7	8
	fuerte	Débil	fuerte	débil
	Integración		Integración	

(Dubet, 2010, p. 190)

En el capítulo cinco analizo las experiencias universitarias de los estudiantes de la UACM Cuauhtémoc e identifiqué, qué tipos de experiencias universitarias se acercan en sus combinaciones: Asimismo, establezco si existe un tipo de experiencia más común respecto al total de tipos que resulten.

Para determinar si las lógicas de experiencia pueden clasificarse como “débiles” o “fuertes”, analizaré detenidamente los relatos de los estudiantes. Prestaré especial atención a aquellos segmentos en los que se evidencien lógicas de “vocación” a través de inferencias hacia una cierta autonomía, la autopercepción como estudiantes o elementos vinculados al desarrollo de su subjetividad. Asimismo, identificaré la lógica de “integración” cuando sus narraciones reflejen adhesión al papel integrador de la universidad, expresen sentimientos de pertenencia o destaquen una relación positiva con la institución. Con respecto a la lógica de estrategia, la información socioeconómica suministrada por los estudiantes resultará esencial, dada la estrecha relación de esta dimensión con dicha información, pues la estrategia a seguir requiere recursos socioeconómicos para desarrollarse, no hay proyecto estratégico posible sin recursos que lo permitan.

Con este ejercicio, se identificarán las experiencias universitarias que tienen mayor vocación, es decir, que están más cerca de la subjetividad de los estudiantes y son una construcción de ellos. De la misma forma, se identificarán las experiencias donde la

integración juega un papel primordial y, de ser así, estarán más cerca de la estructura colectiva. Por último, se localizará la fuerza de un proyecto estratégico dentro de esta tensión subjetiva-colectiva (agencia-estructura) de las primeras dos lógicas en la que los recursos sean esenciales para el desarrollo de la experiencia.

Dubet (2010) señala que “Las experiencias sociales ... indican que la dominación se manifiesta, más que por la violencia, la explotación o el control, por la destrucción de la experiencia social, por la dificultad de hacerse sujeto de ella” (p. 192). En este sentido, la dominación depende de la capacidad que tengan los sujetos de construir una experiencia auténtica (una experiencia que provenga de su subjetividad y no desde el rol que la estructura les asigna). La imposibilidad de construir experiencias sociales es un síntoma de la dominación de la experiencia; construir experiencias es una “reivindicación de la autonomía”. Pienso que, en el caso de las experiencias universitarias, la consigna reivindicativa es aplicable.

Escuchar y analizar las experiencias universitarias de los estudiantes es un paso que, además de aportar información sobre estos actores, permite comprender los procesos de apropiación de la experiencia y construcciones de sentido de su realidad escolar (Adorno, 1998; Guerra, 2000; Dubet, 2010). Estas cuestiones pueden brindar información importante sobre cómo lograr un sistema educativo acorde a las necesidades de los estudiantes más vulnerables, en el que la tensión “agencia-estructura” (universidad-estudiante, experiencia objetiva-experiencia subjetiva, fabricación-construcción) privilegie la producción de sujetos autónomos capaces de construir experiencias.

Considero importante señalar que, en la tensión entre las lógicas de acción para la construcción de la experiencia universitaria, el ingreso a la universidad suele ser conflictivo para los estudiantes. La tensión no es la misma para todos, ya que hay quienes

ingresan con mayor autonomía en su subjetividad que otros, así como también existen instituciones menos estructuradas que dificultan la integración.

Al ingresar a la universidad, se inicia una etapa de transición en el proceso de integración a la vida universitaria que conlleva significativos cambios personales y vitales para su adaptación al nuevo ambiente (Silva y Rodríguez, 2012). Márquez, Ortiz y Rendón (2009) identifican que en la transición de los estudiantes cuando ingresan a la universidad, adoptan un nuevo estilo de vida, experimentan cambios y comienzan a construir su identidad universitaria, asumiendo mayores responsabilidades asociadas al desarrollo de su autonomía. De esta manera, las personas delinean el inicio de su vida adulta y la relación que tendrá el tiempo y el esfuerzo invertidos con la actividad laboral que piensan desarrollar posteriormente. La adolescencia y la vida juvenil experimentada hasta entonces quedan atrás. Este importante cambio en la vida de las personas se da en el periodo de los 18 a los 24 años, que es el característico de la vida universitaria.

Márquez, Ortiz y Rendón (2009) señalan que, además de la integración, el ingreso a la educación superior es un proceso crucial de la evolución de la adolescencia a la vida adulta en la que existen cambios no solo relacionados con la nueva institución a la que se accede, sino también al desarrollo mismo de los individuos. Sin embargo, no todos los miembros de las distintas comunidades universitarias se encuentran en el periodo de edad de 18 a 24 años. La edad para estudiar la universidad es bastante variable; algunos espacios universitarios como el de esta investigación, mencionan como propósito explícito ampliar la atención a personas que están por arriba de ese rango de edad y que desean realizar estudios universitarios. Por lo tanto, los procesos en la vida variarán mucho más, ya que estos estudiantes construyen sus experiencias universitarias en distintas etapas de su vida, desde la adultez hasta la tercera edad.

En resumen, la construcción de la experiencia universitaria es un proceso diverso, influenciado por etapas de vida que pueden abarcar desde la adultez temprana hasta la tercera edad. Siguiendo la lógica de Márquez, Ortiz y Rendón, si la transición entre adolescencia y adultez está marcada por cambios significativos en relación con la institución educativa y el desarrollo del individuo, es lógico inferir que otros periodos vitales también influyen en la construcción de la experiencia universitaria. Las diferencias etarias se traducen en variaciones en capacidades físicas y cognitivas, intereses y responsabilidades emergentes de sus contextos familiares, sociales y culturales.

Además de la integración, Dubet (2010) sostiene que la experiencia escolar se desarrolla bajo otras dos lógicas: subjetivación y estrategia. Estas lógicas en particular son componentes que, a su vez, forman parte del proceso etario del desarrollo de la adolescencia. Según Dubet y Martuccelli (1997), cada etapa del proceso escolar, desde la escuela “elemental” (en el caso mexicano, la primaria) hasta el Liceo (el bachillerato), contiene una lógica de la experiencia distinta. Si se considera que de la primaria al bachillerato pasan al menos 9 años, entonces hablamos de cambios de las lógicas de la experiencia según la interacción de edad y los distintos sistemas educativos. Dubet y Martuccelli subrayan la interacción entre experiencia, tiempo y espacio en los siguientes términos: “La experiencia se transforma con el transcurso del tiempo, bajo la doble influencia de la edad escolar y de la posición escolar” (Dubet y Martuccelli, 1997, p.84).

La imbricación de las lógicas de acción que conforman la experiencia, junto con las variables que señalé, favorecen que las experiencias universitarias se jerarquicen dependiendo de sus características. Por ejemplo: la integración en una institución poco estructurada, la subjetividad de un estudiante con escasa formación escolar que deriva en poca vocación, o las estrategias que logre construir para alcanzar su proyecto, las cuales dependen de las herramientas (recursos socioeconómicos, por ejemplo) disponibles para

su armado. La toma de lugar de la experiencia implica la participación del individuo que la vive en su subjetividad. Así, la experiencia es construida por esa participación; una experiencia que, en su tensión, se orienta más a lo que la institución busca fabricar, resulta en una experiencia “dominada” y ajena al sujeto.

Por último, es necesario agregar que la construcción de la experiencia no ocurre en el presente, ya que, al realizar una entrevista, los entrevistados no hablan de una experiencia que sucede en ese mismo momento, sino de experiencias pasadas. Estas experiencias pasadas requieren una reconstrucción a través del recuerdo desde la situación presente. Tener en cuenta el papel de la reconstrucción permite crear una distancia del hecho subjetivo, y mediante la reflexión a la distancia, se logra objetivar la experiencia (Jara, 2018).

1.1.3 La Experiencia como Hecho Comunitario

“...nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres.” (Freire, 1974, p.8)

Toda experiencia es un hecho en el que intervienen al menos dos personas, pues es una construcción abstracta de una fuente empírica dirigida a otras personas. Es imposible conocer experiencias que sólo existen en la mente de un individuo, la experiencia es social. En este sentido, Dubet (2010) y Dewey (2010) sostienen que la experiencia presupone al individuo (un yo) como alguien capaz de construir su experiencia, inserto en el mundo, en un encuentro con otros, en palabras de Ramírez (2010).

Sin embargo, las experiencias suelen investigarse sin un análisis previo del medio donde se desarrollan (Barragán, 2018). Si cuando se analiza la experiencia que construye el sujeto no se considera el peso de su relación con el contexto del cual es parte, se

ofrece un análisis de la experiencia en sí misma, aislada, y, por lo tanto, un análisis incompleto.

Como han analizado López (2019) y Barragán (2018), los contextos sociales latinoamericanos tienen diferencias sustanciales con los de países desarrollados. Las naciones latinoamericanas suelen tener mayor debilidad institucional y mayores índices de violencia y desigualdad. Estas dos variables influyen en la construcción de las experiencias de los estudiantes universitarios de países latinoamericanos (Guerra, 2000). En palabras de Montesinos y Pallma (1999), la escuela nunca se desvincula del espacio en el que se ubica, en dicho lugar se construye identidades positivas o estigmatizadas/estigmatizantes.

Las investigaciones de Ramírez (2010) y Pérez (2013) tuvieron como objeto empírico dos instituciones producto de la última expansión educativa de la Ciudad de México. En el análisis de experiencias universitarias hechas en estos espacios, encontraron que el concepto comunitario es importante para el desarrollo del estudiantado.

Con relación al sentido comunitario, Dubet y Martuccelli (1997), Langer y Nieves (2018), Duschatzky (2007) y Grinberg y Abalsamo (2016), encontraron que, tanto en el contexto francés como en el argentino, los sectores populares son más allegados a sus comunidades y al mismo sentido comunitario. Esto sucede en al menos dos sentidos: primero, hay una relación cercana entre el espacio escolar y el espacio barrial que pueden reconocer que se pertenecen mutuamente; y segundo, los estudiantes suelen construir comunidades de apoyo entre ellos mismos reconociendo sus semejanzas como el espacio social de origen. Teniendo en cuenta que, en México, las experiencias estudiantiles en las investigaciones de Ramírez y Pérez pertenecen a instituciones que dan acceso a nuevos actores educativos, los cuales suelen pertenecer a sectores

socioeconómicos antes excluidos, es posible pensar en que los estudiantes universitarios y mayoritariamente aquellos pertenecientes a sectores populares, suelen desarrollar conceptos relacionados a la vida comunitaria como los dos que he mencionado, en el tercer capítulo desarrollaré con mayor profundidad la relación entre el espacio escolar y la comunidad circundante.

Entonces, ¿de qué forma la comunidad y la vida comunitaria influyen en la construcción de la lógica universitaria para estudiantes de contextos desfavorecidos como los que estudio? Este tema será importante para la investigación, pues busco analizar experiencias universitarias de estudiantes específicos y situados, que ingresan a una universidad diferenciada con la intención explícita de ampliar el acceso a este nivel educativo para sectores populares de la sociedad mexicana. Dentro de los espacios habitados por estos sectores, entre los que se incluyen las IESP que investigo y sus estudiantes, destaco una semejanza particular en la construcción de lazos comunitarios. Existen paralelismos entre lo que en Francia se denomina “la galère”, en Argentina “las villas miseria”, en los EUA “slums” y, en México, los asentamientos en cerros habitados por individuos denominados “paracaidistas”. Estos tres grupos enfrentan condiciones adversas asociadas a la informalidad y a los indicadores de marginación social, tales como la pobreza, aglomeración, bajos niveles educativos y falta de servicios básicos. Por habitar en zonas de marginación estas personas son frecuentemente objeto de discriminación y estereotipos, factores que intensifican la construcción de un estigma hacia ellos (Pescosolido y Martin, 2015).

Al pertenecer a espacios poblados de forma irregular llegan a convertirse en lugares de abyección para quienes no los habitan y gozan de mejores niveles de vida. Goffman (2006) menciona que las personas que llegan a compartir un estigma suelen crear lazos comunitarios a partir del sentimiento de empatía debido a que comparten el

estigma, cooperación porque entienden y viven situaciones semejantes aludidas al estigma, además pueden surgir situaciones de confrontación al crear estrategias para que el estigma no afecte tanto la construcción de sus identidades (Álvarez, 2013). En el mismo sentido, Dubet (2010) menciona que es mediante la construcción de una “conciencia comunitaria” por los cuales hacen grupos amenazados como estos hacen frente a las problemáticas.

...lo que podemos designar como “comunidad del estigma”, se hace patente para desplegar una socialización paralela a la propuesta por los “normales” -y que a veces, incluso, logra prevalecer sobre esta-. El pequeño grupo dentro de la gran sociedad, comprensivo, en el que pueden desarrollarse vínculos estrechos sin necesidad de ocultar la condición de estigmatizado, aparece para subsanar la constitución de una “identidad deteriorada” producto de regirse por las pautas identitarias propuestas por los “normales”... la “comunidad de estigmatizados”, cuando se conforma como un grupo establecido, con una tradición propia, con reglas de inclusión/exclusión y otras características atribuidas a la figura de la comunidad, representa una forma de asociación fundamental para comprender el problema de la estigmatización en un principio, en lo referido a una socialización menos traumatizante. (Álvarez, 2013)

En la cita anterior, Álvarez (2013) interpreta a Goffman para destacar cómo ciertas colectividades, que él denomina como “comunidades del estigma”, se organizan de manera autónoma para enfrentar el estigma que les ha sido impuesto por la sociedad mayoritaria o “normales”. Estas comunidades, al desarrollarse en contextos donde la identidad es constantemente cuestionada o degradada, ofrecen un espacio de refugio, fraternidad o entendimiento, donde no es necesario ocultar la condición de estigmatizado.

En su lugar, se fomenta la construcción de estrategias colectivas para afrontar y desafiar el estigma. En el contexto de mi investigación, esta reflexión cobra relevancia al considerar la institución escolar y el espacio geográfico en que se encuentra. Todos estos elementos —la escuela, el espacio, y los estudiantes— enfrentan características comunes de estereotipos, pobreza y estigma en distintos grados. Esta situación me impulsa a pensar cómo, en conjunto, buscan una respuesta organizada para definir o redefinir su lugar en la jerarquía social, educativa y estudiantil. Cabe señalar que el tema de la estigmatización no surgió de mi reflexión, emergió de los datos recopilados en el presente trabajo.

1.1.4 La Experiencia como Posibilidad de Agencia

La construcción de la experiencia social y universitaria es una actividad que procede de una acción individual, la cual se hace en un mundo social. Esta reflexión sugiere que la agencia de los individuos mediante la construcción de su experiencia es posible, pero no absoluta.

El hecho de que la experiencia universitaria sea un proceso en el que los individuos ejercen su agencia significa que tienen la posibilidad de ser “dueños de ella”, en palabras de Dubet (2010). Para apropiarse de una experiencia, es necesario reflexionar sobre un conjunto de vivencias acumuladas, las cuales pueden modificarse mediante la reconstrucción experiencial.

Para que una experiencia exista, es necesario un proceso de subjetivación, que según Dubet (2010) consiste en un momento en el que se adquiere de forma activa el papel de estudiante, se vuelve un rol asignado por los individuos mismos, un trabajo en que hay un compromiso, una autonomía en la planeación y toma de decisiones. Los estudiantes se convierten en sujetos a través de las experiencias que viven en interacción

con otros. Desde esta perspectiva, se podría pensar en un individuo como constructor de su propia realidad, en la que no hay mediación y todo depende de él mismo.

Sin embargo, esto difícilmente es posible, ya que los individuos conviven con otros individuos con mayor o menor poder, y existen jerarquías que se expresan como posiciones sociales. Por tanto, su experiencia agencial está relacionada con las posibilidades que encuentra en la interacción con los demás. En el tercer capítulo, discutiré la posición en la que parten los estudiantes al estudiar en instituciones insertas en contextos de marginación social y cómo las posibilidades de agencia suelen restringirse a lo que es posible desde su posición inicial. Para ello, me enfocaré en las condiciones estructurantes ante las que se busca construir experiencias universitarias.

1.1.5 La Diferenciación y Jerarquización de las Experiencias Universitarias

Las experiencias universitarias son heterogéneas, y muchas variables intervienen en su construcción. Una variable fundamental es el espacio institucional (universidad) que posibilita su existencia, puesto que sin espacio no hay vivencia significativa que se transforme en experiencia. Por ello, dependiendo de las características de la institución, dependerá la posibilidad de una u otra experiencia. No será igual la experiencia universitaria posible en una institución fundada hace más de 100 años en un contexto social con desarrollo urbano, que la de una institución joven en contexto de poco desarrollo.

Los espacios sociales presentan una diversidad inherente y, en función de sus características, se establecen jerarquías. Como ilustración, la CONAPO clasifica sus unidades geográficas de análisis mínimas, las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB), en grados de marginación que van desde la categoría “muy bajo” hasta “muy alto”. Esta clasificación refleja una jerarquización basada en el nivel de marginación social. En una metrópolis como la CDMX, la estructura urbana es altamente fragmentada (Duhau y

Giglia, 2008), y dentro de esta fragmentación, las IES se asientan en diferentes zonas de la ciudad. La noción de fragmentación sugiere una heterogeneidad en la ciudad, con zonas de desarrollo desigual, dando lugar a lo que Montesinos y Pallma (1999, p.58) describen como la coexistencia de “varias ciudades en la misma ciudad”. Así, las experiencias universitarias emergen y evolucionan en estos espacios fragmentados y distintivos.

Los espacios sociales son diversos y suelen adquirir distintas jerarquías en correspondencia con sus características. Como ilustración, la CONAPO (2022, 2023) clasifica sus unidades geográficas de análisis mínimas, las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB), en grados de marginación que van desde la categoría “muy bajo” hasta “muy alto”. Esta clasificación refleja una jerarquización basada en el nivel de marginación social. En una ciudad como la CDMX, se encuentra un espacio social sumamente fragmentado (Duhau y Giglia, 2008), donde las IES se ubican en distintos fragmentos de la ciudad. La idea de fragmentación indica que estos pedazos de ciudad son diferentes, con áreas de mayor y menor desarrollo, lo que da lugar a la existencia de “varias ciudades en la misma ciudad” (Montesinos y Pallma, 1999, p.58). Así, las experiencias universitarias emergen y evolucionan en estos espacios fragmentados y distintivos.

Por consiguiente, las experiencias de los estudiantes presentan diversas cualidades que se expresan en sus relatos. Los significados que dan a su vida universitaria están diferenciados y constituyen jerarquías de experiencias, grados de “calidad”. Mientras que algunos desarrollan por completo una experiencia universitaria, otros la consiguen elaborar pobremente o ni siquiera pueden construirla (Dubet y Martuccelli, 1997; Guerra, 2000; de Garay, 2008), generando experiencias desiguales en función de las herramientas con que cada estudiante cuenta. En palabras de Dubet y Martuccelli (1997, p.20):

Unos elaboran poco a poco una experiencia que dominan, mientras otros no lo logran, se sienten desposeídos, indiferentes, a veces destruidos en su recorrido... La escuela no es solamente "inigualitaria", produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella.

La escuela ya no solo beneficia a los "herederos" (Bourdieu, 1981), pues la expansión del sistema educativo mexicano ha permitido el acceso de estudiantes de grupos sociales antes excluidos, quienes construyen subjetividades diferentes. Esa diferenciación, además, se ha fortalecido con la creación de IES específicas, construidas para atender y brindar acceso a dichos grupos. Esta cuestión deriva en algo "perverso", en palabras de Dubet y Martuccelli (1997), ya que por un lado se sostiene la libertad de elección de ingreso a cualquier institución, incluidas las IES tradicionales, pero en la práctica, las opciones para estos grupos suelen estar limitadas a las ofertas educativas creadas específicamente para ellos.

La reciente expansión de la ES ha redituado en la superación de algunas barreras de acceso al incorporar a estudiantes tradicionalmente marginados en nuevas IES diseñadas para ellos. Sin embargo, este avance ha generado dos tipos de segmentaciones que distinguen a los actores "nuevos" de los "tradicionales". La primera es una segmentación social, marcada por la inclusión de grupos que antes estaban excluidos frente a los que ya gozaban de acceso. La segunda es una segmentación institucional entre las recién creadas IES y las tradicionales, pues se ha priorizado la fundación de nuevas entidades educativas sobre la expansión de las ya establecidas. Este proceso conduce a una diversificación y construcción de jerarquías en las experiencias educativas. Esta situación, en lugar de equilibrar el campo, intensifica la desigualdad, como señalan Dubet y Martuccelli: "Manteniendo una forma escolar única

destinada a públicos diferentes, se acentúan las desventajas de aquellos que no pueden sacar partido” (1997; p.452).

Para finalizar este apartado, abordaré una última diferenciación que he identificado. Estas experiencias universitarias se construyen en torno a subjetividades generadas por los estudiantes que ya han sido diferenciados. Muchos estudiantes que ingresan a las IES surgidas de la última expansión educativa intentaron previamente ingresar a instituciones tradicionales sin éxito. Por ello, su experiencia universitaria lleva consigo el haber sido rechazados de estas últimas. De esta forma, se genera una nueva distinción entre los no rechazados y los rechazados en procesos de ingreso previos.

Capítulo 2. Metodología para el Acercamiento al Plantel y sus Estudiantes

2.1 Acercamiento al Plantel y a sus Estudiantes

Para mi investigación, seleccioné la Universidad Autónoma de la Ciudad de México plantel Cuauhtémoc, debido a mi interés personal y académico de conocer a los estudiantes de una institución de educación superior situada en un emplazamiento geográfico de marginación. En segundo lugar, por la cercanía y mi trayectoria universitaria en esta institución, pues es de mucha utilidad para una investigación el conocer los mecanismos adecuados para acceder a los planteles, a sus estudiantes y a la información que puedan proporcionar los mismos (Ramírez, 2010).

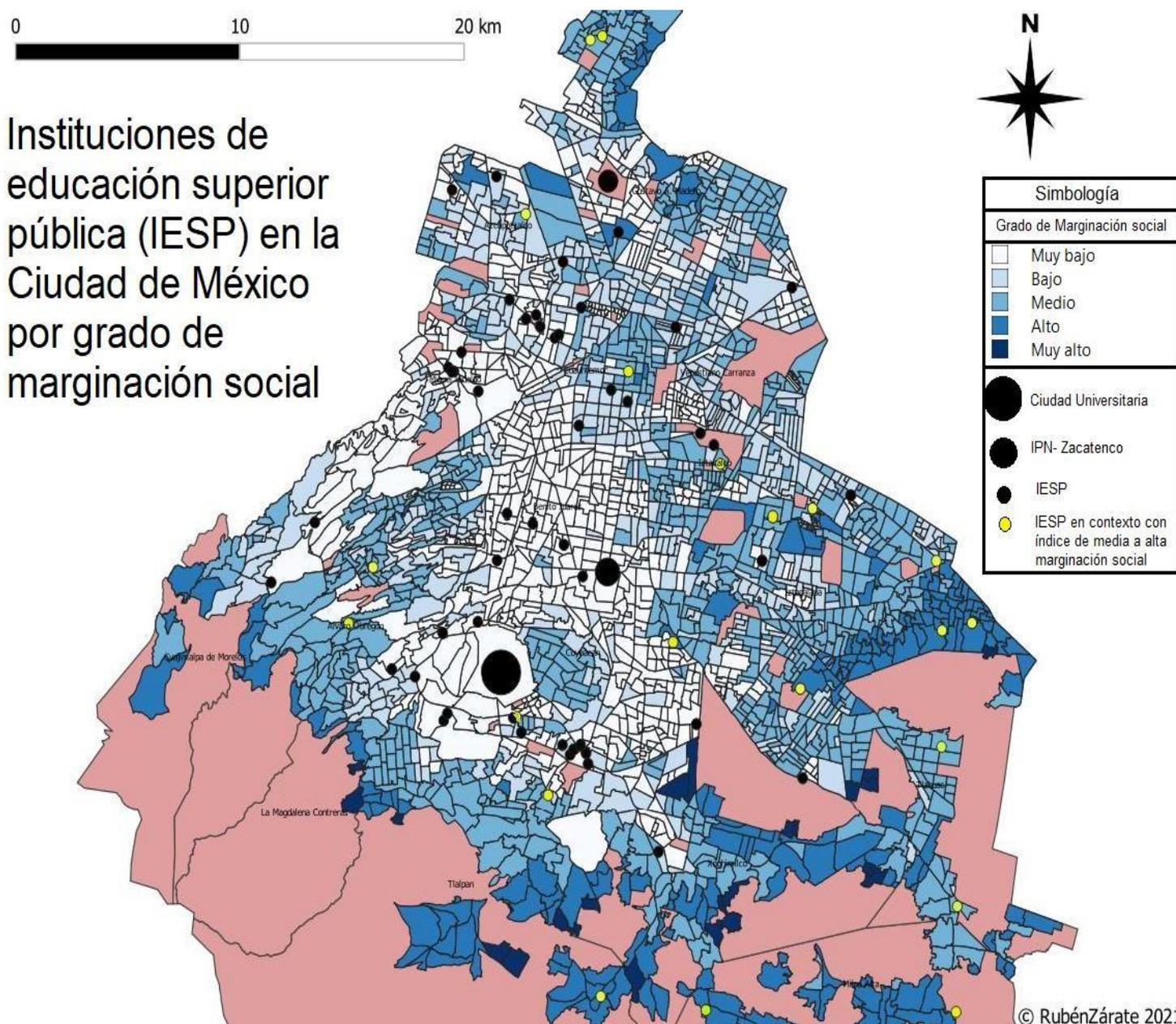
Es importante destacar que conozco a fondo la universidad, ya que durante aproximadamente ocho años fui estudiante allí, desempeñé cargos administrativos, realicé actividades políticas y fui activista. Destaco mi experiencia previa en el lugar pues, según Ramírez (2010), conocer el contexto, la población, sus dificultades y el funcionamiento de las dinámicas del plantel y sus alrededores son insumos valiosos para el acceso de nuestro objeto de estudio. Por lo tanto, considero que mi experiencia previa en el lugar es crucial. No contar con conocimiento previo del espacio y su contexto, puede provocar que el desarrollo de la investigación sea obstaculizado o limitado. Sin embargo, a la vez se tiene que ser cuidadoso, pues la cercanía personal con el objeto puede propiciar sesgos y, por lo tanto, se requiere tomar distancia, ejercer una permanente “vigilancia epistémica”.

Adicionalmente, en la selección de la UACM me apoyé en un análisis socioespacial, en el que primero identifiqué las instituciones registradas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018), para después correlacionar su ubicación con el grado de marginación social según el Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2010, 2020).

Elaboré una serie de mapas colocando las escuelas como puntos dentro de polígonos que se diferencian por el nivel de marginación social asignado a cada uno (Zárata,2019). Los resultados muestran que la mayoría de las IESP se ubican en áreas con bajos niveles de marginación social, aunque algunas, como la UACM Cuauhtepac, se sitúan en zonas con marginación media a alta (ver Mapa I).

Mapa I

Instituciones de Educación Superior Pública (IESP) en la Ciudad de México por grado de marginación social.



estudiantil y de experiencias de los distintos contextos en los que se insertan las IESP. La mayoría de los estudios sobre la experiencia universitaria se realizan en escuelas ubicadas en contextos con bajos niveles de marginación, posiblemente debido a que la mayoría de estas instituciones se encuentran en dichos espacios. Sin embargo, una investigación sobre las experiencias de los estudiantes que asisten a IESP ubicadas en contextos de marginación social media o alta que considere las jerarquías implícitas podría aportar nuevos conocimientos. Por lo tanto, seleccioné el plantel Cuauhtémoc de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) para mi investigación, ya que se sitúa en un contexto medio de marginación social.

Finalmente, la investigación en campo combinó tanto métodos cuantitativos como cualitativos para lograr una comprensión amplia de las experiencias universitarias de los estudiantes. Por un lado, las experiencias ofrecieron la singularidad de sus eventos significativos entorno a los temas planteados y, por otro, los datos estadísticos dieron un esbozo de bajo cuáles condiciones se construyeron tales eventos. En la parte cualitativa realicé entrevistas semiestructuradas, en las que identifiqué a los entrevistados con una breve encuesta. El análisis cuantitativo incluyó construir un perfil de los participantes y la revisión de estadísticas institucionales en las que se usó la aplicación de la estadística descriptiva para ampliar la comprensión de la experiencia universitaria de los estudiantes y tener una idea general de la población estudiantil que asiste a la universidad.

Comencé la recopilación de experiencias universitarias con 18 entrevistas de manera remota debido a las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19 en México. Posteriormente, cuando se permitió el acceso a las escuelas y fue posible la interacción personal, realicé 22 entrevistas presenciales. En total hice 40 entrevistas en diferentes contextos. En este capítulo describiré algunos aspectos metodológicos relevantes de los contextos en los que se llevaron a cabo.

2.1.1 La Entrevista como Método

Para lograr el objetivo de obtener relatos sobre las experiencias vividas de los estudiantes de la UACM Cuauhtémoc, fue fundamental el encuentro con los estudiantes para realizar entrevistas. La entrevista pretende establecer un diálogo en que los entrevistados mediante el recurso de su memoria, construyan experiencias a partir de sus vivencias más significativas como estudiantes en la universidad.

Al abordar el amplio tema de la experiencia universitaria, he decidido centrarme en su construcción en relación con varios aspectos fundamentales. Primero, el aula, entendida como ese espacio institucional donde se gestan tanto interacciones académicas como sociales entre los diversos actores universitarios. Segundo, la relación con los profesores, ya que el vínculo entre estudiantes y docentes puede ser decisivo en la construcción de dichas experiencias. Algunos docentes, por ejemplo, se convierten en figuras de resiliencia que influyen significativamente la trayectoria académica de los estudiantes (Pérez, 2013). Tercero, la interacción con los compañeros de estudio. Esta no solo forma parte esencial de la dinámica social universitaria, sino que, además, compañeros pueden actuar como figuras de resiliencia, brindando apoyo y acompañamiento, e incluso formando comunidades con objetivos compartidos (Ramírez, 2010). Por último, las opiniones y comentarios de familiares o conocidos respecto a su experiencia en la institución son igualmente cruciales. Estos actores suelen representar “fuentes de apoyo” (Ramírez, 2010) y esferas de aceptación que pueden ayudar a los estudiantes a enfrentar adversidades. Especialmente la familia, que con frecuencia proporciona el respaldo económico y moral esencial para los estudiantes (Pérez, 2013).

Elaboré diferentes estrategias para llevar a cabo las entrevistas, considerando que se realizaron tanto de manera virtual como presencial y se adaptaron las formas de acceso en consecuencia. Prioricé la conversación con las personas como individuos,

siguiendo el modelo de una conversación entre iguales propuesto por Tylor y Bogdan (1992), en lugar de considerarlas solo como fuentes de información. Ya que un acercamiento más empático en el dialogo con los estudiantes, favorece que las respuestas sean más cercanas a lo que vivieron y no a una construcción para responder un formulario acotado. En ese sentido me presente ante mis entrevistados como ex alumno de la UACM y que formaba parte de su comunidad. Esto permitió crear conversaciones informales en lugar de entrevistas formales, lo que resultó en encuentros menos estructurados. La entrevista semi-estructurada siguió una guía de los temas generales, sin un orden y secuencia predefinidos y rígidos.

Además, se esperaba que con esta estrategia se lograra obtener información más elaborada y con mayor significado, más cercana a la realidad de los estudiantes acerca de los temas de interés, dado que los entrevistados estarían más dispuestos a compartir sus pensamientos y opiniones. Al ser una entrevista semi-estructurada, se permitió que la conversación fluyera de manera natural y se exploraran temas adicionales que surgieran durante la conversación. En conclusión, la idea era lograr un *rapport* para una recolección de datos basada en la confianza recíproca.

Este enfoque permitió conversaciones fluidas y enriquecedoras, en un ambiente de familiaridad y confianza, donde los estudiantes se sintieron cómodos para compartir sus experiencias y opiniones. Esto quedó evidenciado en las frecuentes referencias a mí como compañero y en la expresión "Entre UACMitas nos apoyamos".

Además, la metodología debió ser flexible para lidiar con las dificultades y situaciones inesperadas que se presentaron al hacer trabajo de campo en un contexto de marginación social. La empatía buscada en la interacción con los estudiantes entrevistados llevó a adaptaciones de la metodología a este tipo de contextos. Por ejemplo, cuando inicié pensé hacer entrevistas presenciales, pero las condiciones de la

pandemia hicieron que empezará con entrevistas a distancia, lo que requirió una adaptación al contexto virtual donde la interacción con estudiantes ocurre, de una manera distinta a la habitual. La comunicación, por ejemplo, ahora estaba mediada por herramientas tecnológicas cuya calidad podía influir tanto en la capacidad de escuchar como de expresarse. Esto, sin mencionar que la eficacia de la comunicación dependía de recursos como una buena conexión a internet, señal adecuada y dispositivos equipados con una bocina, micrófono y cámara de calidad suficiente.

De igual forma, el hecho de hacer entrevistas presenciales tras una emergencia sanitaria presentó el problema inicial del miedo, la desconfianza y la escasez de estudiantes. Situación ante la que me tuve que adaptar y construir estrategias tanto para la interacción como para crear un ambiente seguro, ya que aún había incertidumbre sobre los contagios y a la interacción interpersonal después de un largo periodo de aislamiento. Finalmente, la distancia impuesta por la pandemia me llevó a hacerme preguntas sobre la otredad y la cotidianidad, las cuales abordaré a continuación.

Uno de los retos metodológicos importantes en esta investigación fue que no busqué información de un "otro" en el sentido antropológico, sino de personas de las que ya tenía un cierto conocimiento previo. Hablar de un "otro" en sentido antropológico es establecer una distancia casi absoluta entre nosotros, situación en la que se desconoce a lo que se enfrenta y al mundo de la otra persona. Sin embargo, hacer investigación en la escuela ya plantea un conocimiento previo al menos del contexto, pues en el caso de una investigación de grado, ya se considera al menos 15 años de escolarización previa, en la que las dinámicas generales de las instituciones, los códigos o demás dinámicas, ya son previamente conocidas. En el mismo sentido, al haber sido estudiante de la institución escolar en la que realicé mi investigación, la distancia se acorta aún más, ya que además de lo anterior, también conozco personas que integran la comunidad escolar.

Cuando eso ocurre se corre el riesgo de normalizar las situaciones y, con ello, reducir las posibilidades de identificar hechos, en suma, construir datos y generar nuevos conocimientos, pues la costumbre ante dinámicas sociales o contextuales pueden favorecer que no ver cuestiones interesantes. En la siguiente cita de Pallma y Sinisi (2004) se puede ver que esto presenta un desafío importante:

A diferencia de Malinowski, nosotros no vemos alejarse el barco desde la isla exótica para empezar a relacionarnos con el otro, sino que tomamos un colectivo o cruzamos con el bote el Riachuelo para, en poco tiempo, acercarnos al barrio o a las escuelas donde haremos nuestros estudios. Esta cercanía nos obliga a un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder descotidianizar el barrio y la escuela. De eso se trata, descubrir lo oculto, recorrer las calles como si fuéramos extranjeros, develar lo obvio, en términos de Rockwell (1985) documentar lo no documentado de nuestra sociedad y de nuestras escuelas. (p.123)

El proceso de "descotidianizar" implica precisamente evitar la normalización de las situaciones que he conocido y experimentado durante más de ocho años. Ver con nuevos ojos lo que ya se ha visto puede ser complicado, pero a través de la reflexión y revisión de los datos obtenidos se pueden encontrar situaciones y características únicas derivadas de contextos específicos y como Auyero señala en su experiencia haciendo etnografía de espacios cotidianos (Universidad de los Andes, 2018), darse cuenta de lo que antes se normalizó y pasó desapercibido.

Al principio, mi objetivo era integrarme lo más posible a la comunidad estudiantil. Sin embargo, al reflexionar sobre la otredad y la "descotidianización", me di cuenta de que necesitaba tomar distancia para evitar normalizar situaciones importantes.

Por otro lado, leer a Grinberg y Abalsamo (2016) sobre el proceso de "Cuando el otro deviene otro" me invitó a la reflexión ante el desarrollo de mis entrevistas, pues llegué a experimentar situaciones inesperadas ante lo que en un primer momento consideré un "otro". Mientras construimos empatía con quien al principio es un "otro", gradualmente interiorizamos su experiencia a través del diálogo. Nos convertimos en parte del "otro" y ese "otro" se convierte en parte de nosotros. De esta manera, ya no hay un "otro", solo hay un "nosotros". A partir de este momento, formamos parte de una misma experiencia dialógica.

Pude darme cuenta de que establecer un ambiente de confianza y empatía en una entrevista puede conllevar un riesgo importante, ya que las personas pueden compartir situaciones que les han causado enojo, depresión, tristeza o angustia. Situaciones ante las que no hay una preparación previa, saber el cómo afrontar estas situaciones emergentes puede ser un desafío que termine por obstaculizar el desarrollo de la entrevista o de desviarla de los objetivos planteados. Estas situaciones a la vez implican el reto de mantener la serenidad para proseguir la entrevista, así como el tacto y elegir palabras y tiempos para conducir el dialogo a un buen fin.

Al vivir en un contexto difícil, es inevitable enfrentar situaciones complicadas, y cuando se logra esta confianza, puede resultar difícil saber cómo reaccionar ante el dolor u otros sentimientos que surgen, pues es parte de las situaciones emergentes ante las que no hay un manual que oriente palabras o pasos a seguir, quedamos solos con nuestra subjetividad ante la emoción expuesta de nuestros interlocutores. Es crucial no ser indiferentes a la situación emocional del entrevistado, mantener la calma, ofrecer una perspectiva empática y comprensiva.

Considero que, en una experiencia dialógica, es fundamental tomar en cuenta los sentimientos y emociones que se comparten, sin dejar de lado el objetivo de la

investigación. Encontrar un equilibrio entre estos dos aspectos puede ser difícil, pero es una oportunidad para crecer y aprender tanto como investigador como a nivel personal. Creo que, para lograr este objetivo, se necesita no dejarse llevar por las situaciones emergentes, mostrar siempre el lado humano con los interlocutores y a la vez tener en cuenta que es necesario conducir el diálogo hacia los temas de la entrevista en cuanto las condiciones lo permitan sin ser grosero o impertinentes, saber controlar el “*timing*” de la situación.

Una situación de importancia a destacar es la problemática generada por la pandemia. Debido a la contingencia sanitaria, la primera búsqueda de estudiantes fue a distancia. Busqué espacios virtuales donde los estudiantes pudieran convivir pese a la situación de distanciamiento. Identifiqué un grupo en la plataforma Facebook en el que había más participación de los estudiantes de la UACM. Una vez en el grupo, la selección de estudiantes tuvo una buena respuesta. En ese momento, parece que los estudiantes buscaban interactuar y ser reconocidos como tales, ya que la experiencia del confinamiento obligado generó que este tipo de encuentros ayudara a mantener su condición estudiantil. Durante las entrevistas, ellos afirmaron que eran estudiantes, aunque no asistieran de forma física a la escuela, pero con la idea constante de que volverían a pisar la institución en cuanto fuera posible.

Posteriormente, la búsqueda de estudiantes para entrevistas presenciales se volvió muy difícil. Busqué acceder al plantel en los primeros momentos después de que las restricciones sanitarias lo permitieran. Pasé sin mayores problemas el filtro de acceso, pero encontrar estudiantes dispuestos a participar en las entrevistas fue un desafío. El regreso a lo que se conoció como la "nueva normalidad" fue gradual y limitó el número de estudiantes disponibles para las entrevistas. Uno de los mayores problemas fue el miedo a contraer el virus en las primeras entrevistas, así como los relatos de pérdidas familiares.

Además, es difícil encontrar las palabras adecuadas y continuar la conversación cuando el entrevistado está experimentando un dolor profundo.

Los procesos de normalización y de la otredad me llevaron a reconocer características y situaciones únicas derivadas de contextos específicos, pero también permitieron que identificara situaciones del contexto cotidiano de la institución que llegaron a obstaculizar el desarrollo de las entrevistas y su transcripción de los que hablaré a continuación.

La primera situación del contexto cotidiano de la institución que llegó a obstaculizar el desarrollo de las entrevistas y su transcripción fue la contaminación acústica, pues al no escuchar con claridad tenía que hacer una pausa en la conversación, además de que al ser grabadas muchas veces el audio pierde claridad, lo cual sucedía principalmente debido a la circulación de vehículos y transporte de carga. Ante esto fue necesario buscar entornos o que aislaran el ruido o solicitar a una profesora que prestara su cubículo.

Otra dificultad es la presión por finalizar las entrevistas debido a las cuestiones de inseguridad que preocupan a algunos estudiantes fuera del plantel en ciertas horas. Una entrevista se llevó a cabo en el transporte público, lo que me hizo reflexionar sobre la vida a "prisa". Según Grimberg (2012), en contextos similares, hay estudiantes que buscan salir cuanto antes.

También tuve problemas en las entrevistas remotas, como fallas en la conexión a internet, una señal telefónica débil en la región de Cuauteppec, falta de equipos adecuados para videoconferencias y, como me comentó una entrevistada, "¿cómo se espera que nos conectemos si en la montaña no hay acceso a internet?"

Finalmente, para la estrategia de redacción del análisis y de los resultados distingo dos partes. En primer lugar, se identificaron las experiencias en narraciones alrededor de

cada subtema tratado. En este sentido, se consideró la entrevista como un espacio para que los entrevistados expresaran sus vivencias significativas y perspectivas sobre el tema en cuestión. En segundo lugar, se tomó en cuenta la perspectiva de Benjamin (2016) sobre "narrar nuestra experiencia escuchando entrevistas". Según este autor, el narrador convierte en experiencia su relato, lo que narra de su propia experiencia o la experiencia referida para quienes lo escuchan (p. 56). Por lo tanto, reconocí que el análisis y el trabajo realizado se basó en gran medida en mi propia experiencia al escuchar las narrativas de los entrevistados, "mi experiencia escuchando experiencias". Finalmente, se transcribieron las entrevistas en una tabla de Excel y se sistematizó la información obtenida para facilitar el análisis.

2.2 Selección de los Participantes

En el apartado anterior se mencionó que se llevaron a cabo entrevistas tanto en forma virtual como presencial. La selección de los estudiantes se adaptó a cada modalidad, como veremos adelante. Conviene recordar que elaboré un instrumento para guiar las entrevistas, pero estas se desarrollaron según las necesidades que surgieran en la conversación. El instrumento incluía una presentación previa en la que se realizaba una breve encuesta sobre indicadores socioeconómicos y culturales de cada persona entrevistada para armar un perfil de la muestra.

Debido a las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19, comencé con 18 entrevistas virtuales, posteriormente realicé 22 entrevistas presenciales, un total de 40 entrevistas.

2.2.1 Entrevistas Virtuales

Para encontrar a los estudiantes adecuados para las entrevistas virtuales, utilicé la red social Facebook y encontré un grupo en el que los estudiantes accedían con frecuencia. Publiqué un mensaje para solicitar voluntarios, que se muestra en la Imagen I, donde

puede verse que el mensaje, en primer lugar, trató de establecer una conexión con la comunidad. Luego, me presenté como estudiante de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav y describí mi propósito. En el segundo párrafo, solicité el apoyo de estudiantes de tercer semestre en adelante y finalmente, agradecí por la atención brindada.

Imagen I

Mensaje para solicitar voluntarios para realizar las entrevistas virtuales



El resultado de la búsqueda de estudiantes para las entrevistas virtuales fue de 150 interacciones mediante emoticonos y 79 comentarios escritos en el mensaje. De este universo, se lograron concretar 18 entrevistas virtuales a través de plataformas de videoconferencia como Zoom, Meet y Messenger, además de tres entrevistas por llamada telefónica y la aplicación de mensajería WhatsApp. Cabe destacar que hubo muchos otros estudiantes interesados, pero no se pudieron concertar las entrevistas con ellos por diversas razones, como no lograr coincidir en algún lugar y hora, manifestar interés y

después ya no responder, o no alcanzar a concretar un acuerdo sobre la modalidad de la entrevista pues algunas personas decían que nos viéramos y después se arrepentían.

2.2.2 Entrevistas Presenciales

Para mitigar el sesgo en la recolección de datos, ocasionado por la limitación de que no todos los estudiantes cuentan con acceso a internet o dispositivos adecuados para entrevistas virtuales, complementé mi estudio con entrevistas presenciales. Aprovechando la reapertura de los planteles de la UACM tras la reducción de las restricciones por la pandemia de COVID-19, acudí al plantel de Cuauhtepac en los primeros días de su funcionamiento para realizar las entrevistas.

La selección de los participantes se llevó a cabo en dos fases. En la primera, la selección se limitó a aquellos estudiantes encontrados que asistieron al plantel tras la reapertura. En la segunda etapa, se realizó una selección aleatoria entre aquellos estudiantes que habían expresado interés en participar en las entrevistas y colaborar con la investigación.

Realicé algunas entrevistas en los pasillos del plantel y otras en un cubículo que se me facilitó por una profesora. El resultado final fue que realicé entrevistas con de manera presencial a un total de 22 estudiantes.

2.2.3 Perfil General de los Estudiantes Entrevistados

A continuación, describiré el perfil general de los 18 estudiantes entrevistados de forma virtual y los 22 entrevistados de manera presencial para sumar un total de 40.

La mayoría de las entrevistas de forma virtual se realizaron a través de la aplicación Zoom, pero algunas también se llevaron a cabo por medio de llamadas telefónicas o aplicaciones como Facebook o WhatsApp. Su duración promedio fue de una hora y 12 minutos. Por otro lado, llevé a cabo la mayoría de las entrevistas presenciales

en las instalaciones de la UACM plantel Cuauhtémoc. Sin embargo, una entrevista tuvo lugar en una parada de autobús cercana al plantel y continuó dentro del autobús. Su duración promedio resultó en 42 minutos. Por lo que las entrevistas virtuales generalmente fueron más extensas que las presenciales.

A continuación, agruparé las respuestas de las encuestas realizadas en las entrevistas para identificar algunas características generales de los 40 estudiantes entrevistados.

Los estudiantes entrevistados variaron en cuanto a su semestre, incluyendo desde estudiantes de tercer semestre hasta estudiantes de noveno y algunos que no se identificaron en un semestre específico.

Respecto a la edad, el rango fue de 20 a 50 años, con una mayor concentración de estudiantes de 22 años. Además, es interesante destacar que los estudiantes entrevistados de forma virtual fueron los más jóvenes de todos los participantes en las entrevistas, cuestión que puede estar relacionada con el acceso a la tecnología necesaria para una entrevista virtual. Se aprecia en general que en su mayoría son estudiantes que salen del rango de edad tradicional para estudiar la universidad que comprende entre 18 y 24 años.

La participación de estudiantes mujeres fue ligeramente mayor, ya que 23 de los 40 estudiantes entrevistados se identificaron como mujeres, mientras que 17 se identificaron como hombres.

Del total de estudiantes entrevistados sobre su estado civil, una mayoría de 32 indicaron ser solteros. Tres de los 8 restantes declararon estar divorciados, uno estar en unión libre y otro estar separado. Por lo que la mayoría disponen de menores

responsabilidades familiares que una persona comprometida y pueden dedicar tiempo a su vida académica.

La mayoría, un total de 26, vivían con su familia nuclear. Solo cinco de ellos vivían con su familia extensa y cinco vivían solos. Esto permite pensar que son estudiantes que en su mayoría pueden contar con el respaldo de la comunidad familiar para el desarrollo de su experiencia universitaria, ya sea de forma económica o moral.

En cuanto a la institución de educación media superior de procedencia, los entrevistados provienen de diferentes instituciones de educación media superior. 15 en total, provienen del Colegio de Bachilleres. Le siguen seis estudiantes de preparatorias oficiales. Posteriormente cuatro estudiantes de CETIS y cuatro del IEMS. Después tres de Conalep, dos de colegios privados de colegios privados y otros 2 con examen de acuerdo 21. Finalmente, los menos representados con una sola mención, provenían de las instituciones CEBETIS, Prepa en línea, Prepa abierta y CECyT.

De los 40 estudiantes entrevistados, solo siete de ellos no realizaron un examen de admisión en otra institución antes de matricularse en la UACM.

En cuanto a las licenciaturas de los estudiantes entrevistados, ocho de ellos estaban inscritos en la licenciatura en Comunicación y Cultura. Había seis estudiantes inscritos en la carrera de Derecho. Otros 16 estudiantes estaban matriculados en cuatro carreras distintas: Historia y Sociedad Contemporánea, Arte y Patrimonio Cultural, Ciencias Políticas y Administración Urbana, y Ciencias Sociales, con cuatro estudiantes en cada una. Había seis estudiantes que estudiaban las licenciaturas en Creación Literaria, Ingeniería en Software y Filosofía e Historia de las Ideas, con dos estudiantes en cada una. Los últimos cuatro estudiantes estaban inscritos cada uno en las carreras de:

Nutrición y Salud, Promoción de la Salud, Modelación Matemática, Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones.

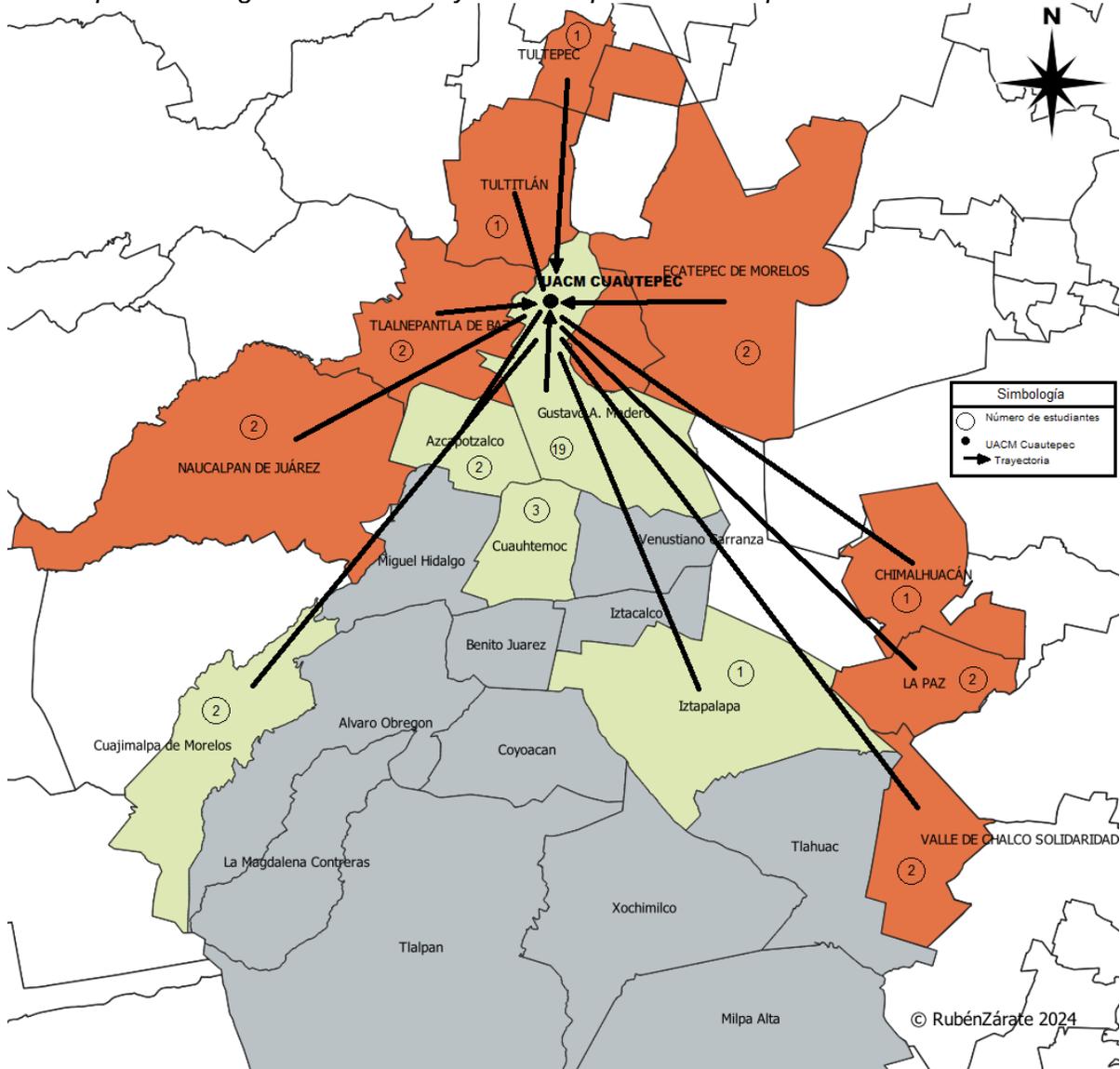
Sobre la residencia de los estudiantes entrevistados 19 de ellos viven en la alcaldía Gustavo A. Madero, donde se ubica la universidad, de estos, 12 residían en la región de Cuauhtémoc y otros dos restantes en las colonias cercanas Ticomán y Acueducto de Guadalupe. Los 21 restantes vivían en diferentes alcaldías y municipios de la Ciudad de México y su zona metropolitana, incluyendo Cuajimalpa de Morelos, Los Reyes la Paz y Naucalpan de Juárez, Tlalnepantla de Baz, Ecatepec de Morelos, Valle de Chalco (dos en cada uno), Cuauhtémoc, Azcapotzalco e Iztapalapa, y Chimalhuacán (Mapa II).

Respecto al tiempo de trayecto desde la residencia hasta la universidad, la Tabla I y la Gráfica I permiten identificar tres categorías de estudiantes: aquellos que tardan menos de una hora, aquellos que tardan más de una hora y aquellos que tardan más de tres horas. Esto resulta en un desgaste tanto físico como temporal para los estudiantes. Haré una breve descripción de lo que es viajar hacia la UACM Cuauhtémoc, pues, consideramos que ayuda a entender que no es un viaje como cualquier otro de los desplazamientos de la ciudad, cuenta con particularidades propias de un espacio periférico.

Para llegar a la UACM Cuauhtémoc desde algún espacio fuera de las proximidades del valle que conforman las montañas que cubren la zona, como se ve en el Mapa III, implica cruzar dos ríos, unas vías de tren, transitar en los intersticios existentes entre la Ciudad de México y el Estado de México, rodear por unos minutos el Reclusorio Preventivo Varonil Norte, lo que implica quedarse sin señal telefónica de dos a 10 minutos dependiendo de la velocidad del transporte, para finalmente comenzar a subir la Sierra de Guadalupe en una ladera con una pendiente que va incrementando hasta llegar al plantel de la universidad.

Mapa II

Trayectorias de desplazamiento de estudiantes de la UACM entrevistados en el plantel Cuautepec entre lugar de residencia y la UACM plantel Cuautepec.



El tiempo que invierten en traslados podría destinarse a actividades académicas, sociales, deportivas o de esparcimiento en la vida universitaria. Así, su experiencia se ve limitada y condicionada por estas circunstancias.

Es interesante observar en la Tabla I que, a pesar de que muchos estudiantes habitan en zonas cercanas a la universidad, muchos informaron un tiempo de llegada de 30 minutos o más. Este resultado sugiere la existencia de problemas en la movilidad para acceder al plantel, pues 19 estudiantes indican traslados de una hora o más y, además,

hay 14 estudiantes entre los que indican menos tiempo y hacen 30 minutos, tiempo que pienso es considerable para ser vecino de la institución.

Tabla I

Lugares de residencia y tiempos de traslado de estudiantes entrevistados entre lugar de residencia y la UACM plantel Cuauhtémoc

Lugar de residencia	¿Cuánto tiempo te lleva trasladarte?
Compositores mexicanos, Cuauhtémoc (GAM)	15 minutos
Cuauhtémoc, (GAM)	10 minutos
Cuauhtémoc, (GAM)	10 minutos
Cuauhtémoc, (GAM)	15 minutos
Cuauhtémoc, (GAM)	15 minutos
Tepe Tokio, Cuauhtémoc (GAM)	20 minutos
Palmatitla, Cuauhtémoc (GAM)	20 minutos
La casilda, Cuauhtémoc (GAM)	30 minutos
Forestal, Cuauhtémoc (GAM)	30 minutos
El arbolillo, Cuauhtémoc (GAM)	30 minutos
Cuauhtémoc, (GAM)	30 minutos
Cuauhtémoc, (GAM)	30 minutos
Acueducto de Guadalupe, (GAM)	30 minutos
Cuauhtémoc, GAM	30-40 minutos
Progreso (GAM)	30-40 minutos
Veracruz (Renta en Lindavista Vallejo (GAM)	40 minutos
Tlalnepantla de Baz (EdoMex)	40 minutos
Ahuehuetes, Cuauhtémoc (GAM)	40 minutos
Tlalnepantla	45 minutos
Ticomán, GAM	45 minutos
Azcapotzalco	40-60 min

La villa (GAM)	1 hora
Iztapalapa	1 hora
Azcapotzalco	1 hora
Cuautemoc	1 hora 10 minutos
Los reyes la paz (EdoMex)	1 hora 30 minutos
Los reyes la paz (EdoMex)	1 hora 30 minutos
Cuauhtémoc	1 hora y 30 minutos
Ecatepec	1 hora y 30 minutos
Tultitlan	1.30 a 1.40 minutos
Valle de Chalco (EdoMex)	1 hora 40 minutos
Tlatelolco (Cuauhtémoc)	1 hora 40 minutos
Chimalhuacan (EdoMex)	2 horas
Cuartos capulin, Naucalpan (EdoMex)	2 horas
Ecatepec	2 horas
Tultepec	2 horas 15 minutos
Cuajimalpa de Morelos	2 horas y media
Cuajimalpa de Morelos	2 horas y media
Chimalpa, Naucalpan de Juárez (EdoMex)	3 horas
Valle de chalco	3 horas

Al observar el Mapa II, se puede apreciar que los estudiantes entrevistados provienen de prácticamente todos los puntos alrededor del plantel Cuauhtémoc, cubriendo así una perspectiva de 360 grados. Al considerar que la muestra total se compone de estudiantes entrevistados a distancia y de forma presencial, podemos afirmar la perspectiva de ambos grupos de estudiantes complementa los datos obtenidos.

Gráfica I

Agrupado de tiempos de traslado de estudiantes entrevistados entre lugar de residencia y la UACM plantel Cuauhtepac



De los estudiantes entrevistados, 24 trabajan, siendo la mayoría, mientras que 16 indicaron que no lo hacen. La mayoría de los estudiantes que trabajan son empleados, con la excepción de algunas personas con autoempleos. Observé un contraste entre los estudiantes entrevistados virtualmente y aquellos con quienes interactué presencialmente. En las entrevistas virtuales, solo la mitad de los estudiantes indicó que trabajaba. Esta proporción no concuerda a los perfiles de estudiantes de la UACM en el área laboral, como se detallará en el Capítulo IV. Por ello, es una de las razones por las que consideré esencial realizar entrevistas presenciales para obtener una representación más completa de la población estudiantil. Este rubro permite conocer el tiempo que tienen disponible los estudiantes para dedicar a la universidad, pues si trabajan pueden experimentar mayor cansancio y menos disposición para la vida universitaria. Además, si agregamos que tardan en trasladarse, las complicaciones aumentan.

En cuanto a las becas o apoyos, de los estudiantes que declararon algo al respecto, 22 mencionaron no recibir apoyo alguno, mientras que 17 indicaron que sí reciben diversos tipos de apoyo, incluyendo becas institucionales en efectivo, para pagar internet, tablets, apoyo legal y psicológico, así como becas federales para educación

superior. La disponibilidad de recursos puede marcar significativas diferencias en las experiencias estudiantiles, pues estos datos permiten tener una idea de la situación económica de los estudiantes, ya que requieren apoyo para sostener sus estudios. Al comparar los datos recopilados virtualmente con los obtenidos presencialmente, se aprecian diferencias. Mientras que en las entrevistas virtuales la mitad de los estudiantes indicaba recibir algún tipo de apoyo, en la muestra presencial la mayoría afirmó no recibirlo. Esta última observación refleja con mayor precisión la realidad, ya que es poco probable que la universidad logre brindar asistencia a la mitad del total sus estudiantes. El complementar la muestra con entrevistas presenciales coadyuvo a reducir el posible sesgo de tan solo entrevistar estudiantes con los recursos suficientes para el desarrollo de una entrevista a distancia.

De los estudiantes entrevistados, 15 señalaron haber interrumpido sus estudios en algún momento, en contraste con 20 que afirmaron no haberlo hecho. Del total que experimentó alguna pausa, nueve mencionaron que la causa principal fue la pandemia y sus implicaciones, mientras que cuatro lo hicieron por las trabajar y otros más aludieron diversas causas como, aprender canto, la falta de materias necesarias o simplemente por razones personales. Es evidente que la pandemia afectó significativamente a los estudiantes, pues fue la primera causa de interrupción de los entrevistados, impactando directamente su experiencia universitaria. Del siguiente grupo en frecuencia, cuatro estudiantes que interrumpieron lo hicieron por causas laborales. Lo que sugiere que estudiar y trabajar constituye una razón primordial del abandono, ante esta situación, si decidieron volver, es porque el sistema de la es flexible al respecto, la UACM no da de baja a los estudiantes salvo su requerimiento o alguna falta grave. Por lo que el decidir volver es una posibilidad para aquel que ha decidido abandonar en algún momento.

Es interesante destacar que uno de los estudiantes que interrumpió sus estudios atribuyó parte de la causa al cansancio de la distancia, lo cual se relaciona con el análisis de las complicaciones que conlleva la movilidad hacia el plantel.

Finalmente, un factor crucial al investigar la experiencia de los estudiantes universitarios es el nivel educativo de sus padres. Este indicador es frecuentemente asociado con el perfil socioeconómico y la experiencia académica del estudiante (Espejel y Jiménez, 2019). En este contexto, renombré la categoría como “capital escolar basado en escolaridad de madres y padres”. Para ello, asigné un puntaje a cada padre según su nivel de escolarización. Posteriormente, sumé los puntajes de ambos padres y clasifiqué el resultado en categorías: alto, medio y bajo.

Espejel y Jiménez (2019) señalan que “El nivel educativo de los padres es considerado un componente central en el capital cultural de los estudiantes” (p.5). Esta afirmación respalda la relevancia de mi clasificación, ya que los estudiantes cuyos padres poseen un alto nivel de escolaridad suelen tener experiencias académicas más ricas y complejas, facilitando su desempeño académico. Además, en el Capítulo 5, esta clasificación es esencial para abordar la dimensión estratégica de Dubet (2010), que está intrínsecamente ligada al capital cultural previo de los estudiantes. Los detalles específicos de esta categorización se presentan en las Tablas II y III.

Tabla II

ÚLTIMO GRADO EDUCATIVO	PUNTAJE
DOCTORADO	6
MAESTRÍA	5
LICENCIATURA	4
BACHILLERATO	3
SECUNDARIA	2
PRIMARIA	1
NULO	0

Tabla III

Clasificación de capital cultural basado en la Escolaridad (CCCBE)	
Alta	6 en adelante
Media	4 a 5
Baja	0 a 3

A partir de los datos recopilados, elaboré la Tabla IV. Esta muestra que, de los entrevistados, 13 tienen padres con un puntaje alto de capital cultural basado en escolaridad, 14 con un puntaje medio, y nueve con un puntaje bajo. Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes entrevistados cuentan con padres que poseen niveles medios y altos de capital cultural basado en escolaridad.

Tabla IV

Clasificación del grado de estudios de los padres de los estudiantes entrevistados presencialmente

Último grado educativo		Puntaje	Clasificación de CCCBE	Modalidad
Licenciatura	Bachillerato	7	Alta	Virtual
Primaria	Bachillerato	4	Media	Virtual
Secundaria trunca	Bachillerato trunco	4	Media	Virtual
..	..	0	Baja	Virtual
Secundaria	Secundaria trunca	4	Media	Virtual
Bachillerato	Bachillerato trunco	6	Alta	Virtual
Secundaria	Bachillerato	5	Media	Virtual
Licenciatura	Bachillerato trunco	7	Alta	Virtual
Secundaria trunca	Secundaria	4	Media	Virtual
Primaria	Bachillerato técnico	4	Media	Virtual
Primaria	Secundaria	3	Baja	Virtual
Licenciatura trunca	Primaria	5	Media	Virtual
Licenciatura trunca	Bachillerato tecnológico	7	Alta	Virtual
Prepa trunca	Licenciatura	7	Alta	Virtual
Licenciatura trunca	Maestría	9	Alta	Virtual
Primaria	Secundaria	3	Baja	Virtual
Secundaria	Licenciatura	6	Alta	Virtual

Primaria	Primaria	2	Baja	Virtual
Secundaria	Licenciatura	6	Alta	Presencial
Secundaria	Primaria	3	Baja	Presencial
Primaria trunca	Primaria	2	Baja	Presencial
Secundaria	Primaria	3	Baja	Presencial
Licenciatura	Licenciatura	8	Alta	Presencial
Secundaria	Secundaria	4	Media	Presencial
Preparatoria	Nunca ha estudiado	3	Baja	Presencial
Primaria	Primaria	2	Baja	Presencial
Licenciatura	Primaria	5	Media	Presencial
Preparatoria	Secundaria	5	Media	Presencial
Secundaria	Licenciatura trunca	6	Alta	Presencial
Doctorado	Licenciada	10	Alta	Presencial
Preparatoria	Preparatoria	6	Alta	Presencial
Preparatoria	Secundaria	5	Media	Presencial
Secundaria	Secundaria	4	Media	Presencial
Secundaria trunca	Secundaria	4	Media	Presencial
Preparatoria	Secundaria	5	Media	Presencial
Licenciatura trunca	Secundaria	6	Alta	Presencial

Al comparar las clasificaciones de capital escolar basadas en la escolarización de los padres de ambos grupos de estudiantes (virtual y presencial), se observan las siguientes diferencias. En el grupo virtual, los niveles de clasificación tienden a ser más altos: siete en alto, siete en medio y cuatro en bajo. Por otro lado, el grupo presencial presenta una distribución más equilibrada: seis en alto, siete en medio y cinco en bajo. Estas tendencias sugieren que los estudiantes entrevistados a distancia podrían tener mayores condiciones de capital cultural, lo cual podría reflejarse en mejores condiciones socioeconómicas en comparación con sus contrapartes presenciales. Esta discrepancia fue precisamente una de las razones para incorporar entrevistas presenciales y así evitar un sesgo en la muestra. Como se detalla en el Capítulo 4, el perfil general de los estudiantes de la UACM indica que una mayoría proviene de familias con ingresos económicos bajos.

Un resumen del perfil de los estudiantes entrevistados es: la mayoría vive con sus familias nucleares y son solteros. La mayoría trabaja en el autoempleo, y un poco más de la mitad

no reciben apoyo económico. Proviene de cualquier modalidad de Educación Media Superior, la mayoría proviene de colegios de bachilleres, así como de otros subsistemas como Preparatorias oficiales, Conalep, CETIS, entre otros menos representados. Muchos intentaron ingresar a otra universidad antes de matricularse en la UACM, por lo que han sido rechazados, con las implicaciones de diferenciación que ello incluye. La mayoría vive en la misma alcaldía donde se ubica la universidad o en colonias vecinas, aunque también hay estudiantes que vienen de lugares más lejanos. La duración de sus desplazamientos sugiere problemas de movilidad desde sus hogares hasta la universidad. Por lo general los estudiantes entrevistados no interrumpieron sus estudios. Entre los que interrumpieron, las principales causas fueron la pandemia y el trabajo. La mayoría proviene de familias con clasificaciones de capital cultural basado en su escolaridad altas, medianas y en algunos casos bajas.

Capítulo 3. Los Entornos Socioespeciales e Institucionales de la Experiencia Universitaria

3.1 La Influencia de los Contextos Socioespaciales e Institucionales en la Construcción de Experiencias Diferenciadas

“La construcción del mundo de los agentes se opera bajo condiciones estructurales, por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus como sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social” (Bourdieu, en Segurado (2021): p.134)

El contexto se compone por múltiples variables, tanto sociales como estructurales, parte de ellas son las que siguiendo a Benfeld (1975), Carnoy (1981) y Segurado (2021) he denominado condiciones materiales para la producción de la experiencia social. La posición ocupada en los distintos espacios sociales por los productores de experiencias es una de dichas condicionantes.

Los contextos presentes en América Latina se construyen en espacios caracterizados por estados nacionales débiles, marcados por la violencia y la falta de regulación de las relaciones sociales (Barragán, 2018). En estos espacios, se pueden desarrollar diversas experiencias universitarias, por ejemplo, las que se construyen en espacios urbanos con mayores servicios e infraestructura social. Pero también están las experiencias que se desarrollan en lugares más alejados de la ciudad central, marginales (o áreas periféricas) con poca asistencia del Estado. En este sentido, se puede hablar de múltiples realidades dentro de un mismo escenario urbano. El caso de la CDMX es un espacio polarizado que se fragmenta en espacios donde la concentración de la riqueza y

la marginación conviven en una misma ciudad (Duhau y Giglia, 2008; Olivier y Tamayo, 2017).

Los habitantes de zonas marginadas en estados ya vulnerables experimentan una doble negación, pues son desatendidos o ignorados. La primera negación surge del hecho de que los estados latinoamericanos son débiles e incapaces de desarrollar ciudades seguras con servicios e infraestructura suficiente, dejando a estas comunidades desprotegidas y sin atención adecuada a sus necesidades. La segunda negación se refiere a que, dentro de este panorama nacional, existen espacios sociales específicos donde sus habitantes, ya afectados por la incapacidad de la nación de ofrecerles servicios suficientes, enfrentan mayores desafíos al encontrarse en áreas aún más vulnerables. Desde finales del siglo XX e inicios del XXI, en estos espacios se han construido ofertas de ES en las cuales los estudiantes construyen una experiencia universitaria en contextos de marginación social. Esta experiencia se enmarca en lo que he expuesto como una doble negación, primero en el nivel nacional y luego en el local.

3.1.1 Expansión, Diferenciación, Segmentación y Precarización

Expansión. En la década de los 80 existió un estancamiento en el desarrollo del sistema educativo público, esta situación permitió la expansión de la educación privada sin precedentes (Mendoza, 2015; Ruíz, 1996), que, como mencioné anteriormente, se diferencia del proceso de masificación que se llevó a cabo en otras latitudes. Tal estancamiento impulsó que, a finales del siglo pasado e inicios del actual, se promoviera una expansión del sistema de educación superior público (Casillas et al., 2007). Uno de los objetivos de dicha expansión ha buscado que los sectores tradicionalmente excluidos (y que regularmente viven en localidades y periferias de las ciudades con carencias de servicios e infraestructura) tengan acceso a la educación universitaria.

Diferenciación y Segmentación. La CDMX ha sido partícipe en esta dinámica de expansión de la educación superior en el país. Esta participación ha propiciado la jerarquización del sistema mediante la segmentación espacial de la oferta educativa y sus usuarios (López, 2019; Guerra, 2000; Grinberg, 2010; Casillas et al., 2007; Casillas, 2023), sobre todo porque las nuevas instituciones carecen de prestigio y reconocimiento social, además de estar ubicadas en lugares identificados con bajos grados de desarrollo económico y productivo (Ruiz, 1996). Estas instituciones suelen ubicarse en espacios de media a alta marginación social (Mejía, 2019; Zárate, 2019). Rama (2007) abordó este fenómeno en la región latinoamericana de la siguiente manera:

La región ha pasado de modelos educativos universitarios de élite cohesionados y homogéneos, a sistemas terciarios populares y masivos altamente diferenciados socialmente e institucionalmente y que están derivando en la conformación de circuitos educativos diferenciados por calidad en función de sectores sociales. (p.13)

Según la literatura revisada, se puede observar que esta diferenciación social se repite en la CDMX, pues varias de las nuevas sedes de ES suelen encontrarse en espacios donde había carencia de servicios y mayor marginación social. Caso contrario de los “modelos universitarios de élite”, que suelen establecerse en espacios de baja marginación social (Zárate, 2019).

Las instituciones previas al proceso de expansión se posicionan en una jerarquía superior respecto a las nuevas. Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1997, p. 38) se puede advertir “el temor de la “invasión” de la escuela por una cultura de masas” que busca diferenciar la cultura desarrollada dentro de sus muros de la del exterior. Pienso que esto se puede reflejar al implementar filtros adicionales que puedan detener el flujo constante de estudiantes. A la vez, los profesores pueden llegar a verse a sí mismos en un papel de

“misioneros” o “conquistadores”, “defensores de una fortaleza” (Dubet y Martuccelli, 1997).

Precarización. Mientras las instituciones elitizadas suelen ubicarse en zonas del interior de la CDMX con concentración de mejores ingresos, mayores niveles educativos de sus habitantes y buena infraestructura urbana, las instituciones populares (o de reciente creación) tienden a encontrarse en áreas periféricas con ingresos más bajos, menores niveles educativos en sus habitantes aledaños y una infraestructura urbana menos desarrollada. Esta situación coincide con las clasificaciones de CONAPO (2010), que identifican a estos últimos espacios como aquellos con mayores índices de marginación social (véase Mapa I).

Tras este análisis sobre la diferenciación de los espacios en los que suelen establecerse las IESP, se puede observar una relación entre las IESP elitizadas y populares y los distintos grupos sociales que habitan la ciudad, lo cual sugiere una segmentación. Mientras que los habitantes de las zonas menos marginales en el interior de la CDMX, con mejores indicadores de infraestructura, ingresos y niveles educativos, tienden a tener cierta cercanía con IESP tradicionales de mayor jerarquía; en contraste, los habitantes de áreas más marginadas suelen enfrentar situaciones precarias debido a su ubicación en espacios con mayores indicadores de marginación social y, por lo general, tienen mayor cercanía y acceso a IESP de reciente creación y baja jerarquía.

La segmentación del sistema propicia que existan instituciones con recursos, infraestructura y contextos para una vida y experiencia universitaria de calidad, mientras que otras carecen de los mismos debido a situaciones de precariedad. Casillas, Ortega y Ortiz (2015) escriben sobre los “circuitos de educación precaria”, al relacionar el tránsito de los estudiantes por instituciones que, al situarse en situaciones adversas, ofrecen una

educación con dicha característica (más adelante abordaremos con mayor profundidad el tema de los circuitos de educación precaria).

3.1.2 Marginación, Estigma, Abyección, y Rechazo

Hablar de rechazo implica referirse a la marginación, estigma y abyección. En este apartado, abordaré los conceptos de marginación, estigma, abyección y rechazo. Estos emergen sucesivamente en el marco de mi investigación pues al hacer el análisis de las entrevistas logré identificar la persistencia de ideas relacionadas al rechazo y algunas referencias a la estigmatización o abyección, tanto hacia ellos como hacia la institución. Esta identificación me llevó a discernir una secuencia que resulta esencial para comprender el problema en profundidad. A pesar de su individualidad, la relación entre estos conceptos se fortalece y se integra en un proceso continuo e indisociable. Aunque estos conceptos están interrelacionados, considero útil profundizar en el análisis de cada uno por separado para permitir una mejor comprensión de cómo y por qué interactúan. Esto facilita la comprensión de sus interacciones y nos permite profundizar en las experiencias de estudiantes en situaciones adversas, identificando los elementos que afectan su vida universitaria y entendiendo mejor sus relatos.

A continuación, abordaré cada uno de los temas que propone el título de esta sección:

Marginación. Este concepto se puede considerar el más objetivo de los cuatro, pues su definición y medición se sustentan en indicadores establecidos institucionalmente. Entiendo la marginación social como una característica mediante la cual se cataloga el grado de desarrollo de un espacio y sus habitantes. En el contexto de esta investigación, esta característica ayuda a diferenciar el espacio en el que se desarrolla la experiencia. He elegido este término, entre otros similares, porque es el que utiliza el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en sus índices para categorizar los

espacios geográficos. Para esta institución, la marginación se define de la siguiente manera:

...un fenómeno multidimensional y estructural originado, en última instancia, por el modelo de producción económica expresado en la desigual distribución del progreso, en la estructura productiva y en la exclusión de diversos grupos sociales, tanto del proceso como de los beneficios del desarrollo...

(CONAPO, 2013)

Esta cita es útil para entender que una de las diferenciaciones entre los espacios geográficos es el nivel de marginación con el cual se les cataloga.

De acuerdo con la definición de CONAPO (2013), se puede entender que un espacio con un nivel elevado de marginación social es un lugar que presenta la exclusión de diversos grupos sociales. Es importante destacar que un espacio con carencias no necesariamente representa un lugar deseable para vivir. Sin embargo, para muchas personas, las limitadas condiciones socioeconómicas, la necesidad de residir en la ciudad por oportunidades de empleo o educación, o el refugio buscado ante desplazamientos por violencia u otras razones, no les permiten plantearse otras opciones. Así, es posible que hayan nacido y crecido en estos espacios no deseados o se hayan visto forzados a adoptarlos como su lugar de residencia.

Este tipo de espacios se caracterizan por la escasa presencia institucional de los gobiernos, lo que deriva en cierta falta de regulación de las actividades sociales lo que suele dar paso a la delincuencia. La falta de infraestructura se manifiesta en la ausencia de servicios públicos como recolección de basura, luz o agua. Los índices de marginación de estos espacios también indican que las personas que ahí residen tienen bajos niveles de ingresos. Todas estas características forman parte de las condiciones para el

desarrollo de la experiencia social de quienes viven o transitan en espacios con altos niveles de marginación social.

Estigma. Su definición original es el de una marca o señal en el cuerpo como signo de esclavitud o infamia. Sin embargo, como revisaré a continuación, investigaciones posteriores han mostrado que el concepto de estigma se ha trasladado o expandido, pasando de marcas físicas exclusivamente, a incluir también marcas simbólicas. El tema del estigma no se planteó originalmente al inicio de esta investigación; sin embargo, tras el desarrollo de las entrevistas y el análisis de estas, logré identificar que algunas de las respuestas de los estudiantes de la UACM Cuauhtémoc presentaban referencias a cómo se estigmatiza tanto a ellos como a la región y a la institución.

Derivado de la inquietud que surgió de estas observaciones, dediqué tiempo a entender y estudiar los procesos de estigmatización, comenzando con el desarrollo conceptual de Goffman (2006). Su contribución sobre el tema diferencia al estigma de una “marca corporal” a una “marca simbólica”. Goffman (2006) señala: “... la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales.” (p.11). Así, el concepto evoluciona del estigma original al estigma como un aspecto de la vida social en el que se desacredita a las personas por alguna razón. Goffman continúa: “El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador” (p.13). Posteriormente, el desarrollo del concepto se vuelve más amplio en que puede originarse por el peso corporal, el color de piel, las condiciones socioeconómicas o cualquier característica “negativa” en un amplio sentido (Goffman, 2006); Clair, 2018).

Clair (2018) realiza una revisión del desarrollo del concepto de estigma dentro de la sociología, y menciona que Link y Phelan lo definen a través de los siguientes procesos:

“(1) labeling human differences; (2) stereotyping such differences; (3) separating those labeled from “us”; and (4) status loss and discrimination against those labeled. By incorporating the role of power and discrimination in their definition of stigma, Link and Phelan articulated an approach to stigma that would enable sociologists to consider how stigma related to fundamental sociological questions, namely those relating to the social creation, reproduction, and consequences of social inequalities.” (p.2)

La reproducción y la desigualdad social, así como la creación social del estigma, implican que el estigma es más que un “distintivo”, es parte de la construcción de la discriminación, lo que es indeseable en una sociedad equitativa (Rodríguez, 2017). Rodríguez (2017) argumenta que el estigma constituye una “relación estructural de dominio”, que se basa en la asignación de atributos negativos a personas o grupos, donde el ejercicio del poder se puede identificar a través de quien nombra, estigmatiza, considera abyecto, o mediante la creación de un discurso mediático que atribuye y asigna atributos negativos a algo o alguien.

Los atributos descritos anteriormente y el grado de imbricación entre ellos contribuyen a que estos espacios sean estigmatizados, puesto que tales atributos se convierten en lo que Goffman (2006) llama “atributos desacreditadores”. Tras una serie de investigaciones en espacios deteriorados y vulnerables, Wacquant, Slater y Borges (2014) desarrollaron el concepto de “estigma territorial”. Con este concepto, identifican que ciertas características de estos espacios los convierten en espacios “malditos” e

“indeseables”, y que al existir y ser habitados, se vuelven causas de deslegitimación social que se trasladan a sus instituciones y grupos sociales.

“...el estigma territorial guarda una estrecha relación con la mancha de la pobreza, la subordinación étnica (donde se incluyen “minorías” nacionales y regionales, ya sean reconocidas o no, y grupos de inmigrantes extranjeros de clase baja), viviendas degradadas, inmoralidades impuestas y delincuencia callejera.” (Wacquant et al., 2014, p. 226)

Finalmente, identifiqué que, hasta antes del año 2000, en México no se hablaba de temas como la discriminación y mucho menos de estigma, como uno de sus componentes centrales (Rodríguez, 2017). Por lo tanto, escribir sobre estigma y discriminación en y entre los espacios escolares es un campo vigente de la investigación educativa en el país. Solís (2014; 2017) y Villa (2019) son algunas de las personas que se han interesado en desarrollar el tema de la discriminación mediante la identificación de diferencias entre las IES y sus estudiantes desde una mirada principalmente cuantitativa, en la cual han encontrado la jerarquización del sistema y la desigualdad horizontal entre las instituciones. En esta investigación, utilizo el estigma como una “marca simbólica” que determinados sujetos hacen al atribuir características negativas a algo o alguien.

Abyección. En términos generales, la definición de lo palabra sirve para referir lo que es “vil” o “despreciable”. El discurso sobre las áreas vulnerables frecuentemente incorpora una perspectiva de desprecio o vileza hacia las mismas. La estrecha relación del estigma y las condiciones vulnerables de estos espacios y sus habitantes favorece que, desde un punto de vista externo, estos lugares sean considerados como abyectos (Grinberg, 2012). Por lo tanto, espacios que, ante la estigmatización, se vuelven espacios indeseables que se busca evitar. En este sentido, Wacquant et al. (2014) señalan:

Los nombres de estos barrios –sinónimos de infiernos sociales– circulan tanto en discursos periodísticos, políticos y académicos como en conversaciones cotidianas. Esta imagen sulfurosa no sólo prevalece entre las élites sociales y culturales –como sus predecesores de hace un siglo atrás– sino que entre toda la ciudadanía en general, incluyendo aquellos individuos que viven en estos lugares malditos y otros tantos que han sido desterrados de estos espacios (p.227).

La creación de estos “infiernos sociales” se basa en la construcción discursiva del espacio como desagradable o indeseable. Dado que es un lugar vulnerable a la anarquía, delincuencia y descontrol en general, se percibe como un sitio desconocido y misterioso que puede generar miedo y aversión. El espacio estigmatizado lo es debido al discurso de abyección de quienes lo han estigmatizado, aquellos que han rechazado vivir o transitar en un espacio con las condiciones precarias que la marginalidad de las periferias permite. Los índices que ofrece CONAPO ayudan a identificar la gradación de la vulnerabilidad mediante la marginación espacial. Como se analizó previamente en el Mapa I, es posible observar los niveles de marginación espacial y su distribución en la CDMX, desde la muy baja, casi nula, hasta la muy alta.

Rechazo. Este término se puede entender como el punto culminante de un proceso que comienza con la marginación y pasa por la estigmatización y la abyección. Rechazar es una forma de diferenciación, en contraposición a lo aceptado. En este contexto, ser rechazado implica no ser aceptado en algún aspecto, lo que resulta en exclusión de quienes no necesariamente han elegido residir o encontrarse en un espacio marginado, estigmatizado o abyecto. Bajo estas condiciones, la experiencia desarrollada en su interior está impregnada por el rechazo pues se está en un “no lugar”, ya que es un espacio que no se considera una opción aceptable para vivir, trabajar o estudiar. El rechazo, que puede entenderse también repudio, se manifiesta como una falta de

aceptación hacia algo. Este apartado ha descrito el cómo se construye el repudio basado en las condiciones desfavorables de un espacio que se transmite a sus instituciones y estudiantes.

La construcción de una experiencia social está influida por las condiciones favorables para el desarrollo del individuo, en el espacio escolar estas condiciones permiten el desarrollo de las lógicas de acción que propone Dubet (2010) y que revisé anteriormente (integración, estrategia y subjetividad). Los estudiantes de una universidad ubicada en espacios marginados experimentan un rechazo implícito hacia el lugar, el cual deriva de las condiciones y discursos asociados a su ubicación en la periferia de la ciudad.

La interrelación de estos conceptos puede ser un factor decisivo para el desarrollo de la experiencia universitaria. El contexto desde el cual expresan cómo se ha desarrollado su experiencia no representa características ornamentales sino variables que afectan el desarrollo de sus actitudes de respuesta frente a un constante asedio de discursos que utilizan parcialmente indicadores institucionales para diferenciarlos y colocarlos en una posición desfavorable en la jerarquía universitaria.

3.1.3 La Escuela en un Contexto de Marginación Social

El momento histórico, el espacio geográfico y el entorno sociocultural son condiciones esenciales de posibilidad para la construcción y desarrollo de cualquier experiencia, fuera de los cuales no es factible comprenderla, pues forman parte de su realización. En este sentido, el contexto no es algo exterior a la experiencia, sino una de sus dimensiones, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, sino es en y por ese contexto. (Jara, 2018, p. 52-53)

La distribución de las IESP en los nuevos espacios de la ciudad está mayoritariamente acotada al sector del currículo relacionado a una formación técnica, como se puede observar en la Tabla V.

La cuarta expansión educativa (de 2001 en adelante, abordaré las expansiones educativas en otro apartado) generó oferta en espacios de media a alta marginación social. Esto es de importancia, pues la construcción de la “espacialidad” es consecuencia de los actores sociales en un espacio físico (Grinberg, 2009). Dado que los espacios para las recientes IESP son distintos a los tradicionales, ubicados en la centralidad o en periferias de contextos con poca marginación social, se tiene tanto espacios como actores diferenciados que construyen un tipo de “espacialidad” distinto. Por lo tanto, considero que la construcción de la espacialidad donde se ubican las IESP es un proceso que conlleva especificaciones distintas en estos nuevos contextos, tanto espaciales, sociales como experienciales.

Tabla V

Instituciones de Educación Superior Pública en contextos de media a alta marginación social

IESP en contextos de media a alta marginación social				
No.	Institución de educación superior pública (IESP)	Índice de marginación social	Año de fundación	Expansión educativa
1	IPN UPIICSA	Medio	1972	Segunda
2	IPN ESIME Culhuacán	Alto	1974	Segunda
3	Universidad del Ejército y Fuerza Aérea	Medio	1976	Segunda
4	Escuela de Música Vida y movimiento Ollín Yoliztli	Medio	1979	Segunda
5	IPN ESIME Azcapotzalco	Medio	1987	Tercera
6	Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 094	Medio	1991	Tercera
7	Centro de Rehabilitación y Educación Especial DIF	Medio	200X	Cuarta

8	UACM Casa Libertad	Medio	2001	Cuarta
9	UACM San Lorenzo	Medio	2004	Cuarta
10	UACM Cuauhtépec	Medio	2007	Cuarta
11	Instituto Tecnológico Milpa Alta I	Alto	2008	Cuarta
12	Instituto Tecnológico Iztapalapa I	Medio	2008	Cuarta
13	Instituto Tecnológico Tláhuac I	Medio	2008	Cuarta
14	Instituto Tecnológico Iztapalapa II	Alto	2009	Cuarta
15	Instituto Tecnológico Iztapalapa III	Alto	2009	Cuarta
16	Instituto Tecnológico Tláhuac II	Medio	2009	Cuarta
17	Instituto Tecnológico Álvaro Obregón	Medio	2010	Cuarta
18	Instituto Tecnológico Tlalpan	Alto	2010	Cuarta
19	Instituto Tecnológico Milpa Alta II	Alto	2010	Cuarta
20	Instituto Tecnológico Gustavo A. Madero II	Medio	2012	Cuarta
21	Universidad de la Policía de la Ciudad de México	Medio	2017	Cuarta

La condición del espacio puede representar un límite, pero también ofrece la posibilidad de innovar, por ejemplo, con la reciente creación de un sistema de comunicaciones como el Cablebús, la asignación eventual de rutas seguras con apoyo de la Red de Transporte de Pasajeros (RTP) y los transportes de la misma institución que eviten los riesgos del transporte concesionado. A menudo, esta innovación surge como respuesta a las dinámicas de violencia, inseguridad y contaminación implícitas en los espacios periféricos, degradados y abyectos, sujetos a regímenes de regulación locales donde el crimen organizado ejerce el control (Bonilla y Grinberg, 2019; Langer y Minchala, 2021). Esto se debe a que la presencia del Estado se limita a los escasos espacios institucionales en estos lugares, siendo la escuela uno de estos espacios. En el caso del plantel Cuauhtépec de la UACM, se ha buscado construir una dinámica de movilidad entre los tres sistemas de comunicación que pueden beneficiar a los estudiantes en situaciones de riesgo, así, dichos sistemas se convierten en espacios institucionales seguros.

Es importante tener en cuenta que un contexto de marginación social no está habitado por grupos sociales homogéneos, pues se puede llegar a pensar que estos espacios son habitados por un mismo “tipo” de personas. En un mismo espacio degradado pueden coexistir habitantes de sectores populares junto con clases medias y caciques mejor posicionados. Tal es el caso de Cuauhtepac, el espacio social de mi caso de estudio.

En resumen, el hecho de que una escuela se ubique en un espacio de marginación social conlleva características muy particulares, como la violencia circundante, la degradación ambiental, la ausencia de servicios básicos, la falta de infraestructura urbana, la delincuencia, inseguridad y el deterioro de la vida social (Guerra, 2008; Grinberg y Dafunchio, 2013). Estas características constituyen un fundamento para que tanto personas ajenas como locales estigmaticen estos espacios, pues son lugares que no se quieren frecuentar, mucho menos habitar; son espacios “imposibles” (Dubet y Martuccelli, 1997; Grinberg y Dafunchio, 2016). Son lugares donde la vida misma es negada, ya que no se busca vivir ahí; al contrario, se busca salir de ese lugar. Son “zonas del no ser” (Aguiló, 2019). No obstante, esas zonas imposibles son habitadas, ya sea por quienes no tienen alternativa o por quienes buscan sacar provecho de los bajos costos y falta de regulación estatal, así como por instituciones escolares con una población “flotante” que asiste solo a estudiar.

La existencia de estas zonas, y el hecho de que estén densamente habitadas, genera la necesidad de un mínimo de instituciones para quienes las ocupan. Estas instituciones buscan incluir a los habitantes o brindarles oportunidades para que hagan valer algunos de sus derechos y, de ser posible, mejorar sus vidas. Tal es el caso de las escasas IESP que se instalan en esos sitios. Una IESP ubicada en un espacio de marginación comparte la estigmatización ya construida por ajenos y locales sobre el

contexto (estigmatización territorial), pues, aunque busque colocarse como una frontera insalvable que resista al amenazante exterior como dicen Dubet y Martuccelli (1997), su acceso, ambiente y algunos de sus usuarios siguen siendo los mismos que los del contexto de abyección.

De la misma forma, los estudiantes que acceden y desarrollan su vida y experiencias universitarias también suelen compartir el estigma del contexto de marginación social. Esto trasciende a quiénes sean estos individuos o sus trayectorias; no importa su lugar de procedencia ni su capital cultural o económico, pues por lo regular, en un triple movimiento, un espacio estigmatizado deviene en instituciones y usuarios estigmatizados (Dubet y Martuccelli, 1997, 2010; Langer y Nievas, 2018). Montesinos y Pallma (1999) escriben al respecto que:

La discriminación social y económica opera en estos casos también a través de la experiencia escolar, en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas; pero igualmente estos procesos discriminatorios los sufren los padres que no pueden elegir otra escuela para sus hijos y los docentes que sienten que trabajan en escuelas desvalorizadas socialmente. (p.80)

El simple hecho de asistir a un lugar que no debería existir y en el que no se supone que uno deba estar, estigmatiza vidas de profesores, estudiantes y trabajadores. Esto se debe a que todos ellos ocupan un espacio que se percibe como negativo (Wacquant et al.,2014).

Aunque la institución escolar puede intentar convertirse en un enclave distinto y ajeno al exterior, el exterior la absorbe. A pesar de que existen estudios donde las IESP pueden ayudar a la transformación positiva del espacio y “hacer ciudad” (Olivier y

Tamayo, 2017), este proceso es lento. Además, dicha transformación podría limitarse únicamente a mejorar la vida urbana en términos de caminos e infraestructura, pero no sería suficiente para contrarrestar el estigma social de décadas de violencia, inseguridad, deterioro ambiental y los discursos que construyen el estigma territorial (Wacquant et al., 2014).

3.1.4 La Experiencia Universitaria en un Contexto de Marginación Social

Como revisé anteriormente, los contextos de marginación social se caracterizan por la escasez y la precariedad de elementos para construir una experiencia social. Montesinos y Pallma (1999) escriben al respecto:

La disputa histórica por el derecho a la ciudad entre los distintos grupos sociales, va cristalizando en las diversas modalidades que toma la distribución espacial de la población, con zonas de inclusión/exclusión en las que se entretajan de manera conflictiva y cambiante diferentes “marcas”: étnicas, de clase, residenciales, etc. Así observamos que, al interior de la ciudad, diferentes localizaciones geográficas implican un acceso diferente/desigual a los bienes y servicios urbanos, razón por la cual son valoradas diferencialmente al igual que sus habitantes (p. 59)

No sólo eso, sino que una experiencia en un espacio con estas características resulta ser “imposible”, ya que es lo contrario a lo que se busca construir en una ciudad que persigue el bienestar de su ciudadanía o de la vida misma. En este sentido, Dubet (2010) menciona que la experiencia es arrebatada, pues las herramientas disponibles para construirla son adversas e impuestas por una situación “imposible”, lo que impone condiciones precarias que dificultan la libre elección de herramientas para construir una experiencia “propia”. Las condiciones externas se imponen y la dominación se hace explícita en los estudiantes, complicando la construcción de una experiencia, puesto que la experiencia

social, ya de por sí compleja en estos contextos, es difícil de desarrollar. Dubet (2010) señala al respecto que: “Las experiencias sociales evocadas indican que la dominación se manifiesta, más que por la violencia, la explotación o el control, por la destrucción de la experiencia social, por la dificultad de hacerse sujeto de ella” (p.192).

Pienso en el caso de un estudiante que busca acceder a una IESP. En una situación “ideal”, este estudiante puede elegir una oferta accesible a sus gustos y posibilidades. Sin embargo, en el caso de un estudiante en contextos de abyección, la oferta se restringe, pues al estar desprovisto de las condiciones que permiten la movilidad, se limita el acceso y la oferta se reduce a lo posible en la inmediatez. Además, lo posible en un entorno adverso es la imposición de violencia, inseguridad, contaminación y degradación social propias de un contexto de marginación social. Las limitaciones para una construcción de experiencia universitaria están diferenciadas; aun así, aunque en condiciones como estas, donde las imposiciones externas parecen fabricar (en términos de Dubet) experiencias universitarias en serie, vamos a ver que puede existir la construcción de experiencias por individuos que luchan por volverse autores de su experiencia universitaria.

3.2 La “lucha” Agencial de la Experiencia Universitaria y las Condiciones Estructurantes del Contexto Universitario

En las escuelas en contextos de pobreza urbana, las luchas de los estudiantes no son meramente de oposición o, más bien, su oposición tiene una cualidad extra, un exceso. Los alumnos quieren tener clase, piden que el profesor esté en el aula, exigen que las autoridades reduzcan el recreo y las horas libres. Ya sean implícitos o explícitos, estos pedidos son algunas de las muchas luchas

que, a nuestro modo de ver, constituyen prácticas de resistencia en contextos de pobreza urbana. (Grinberg y Langer, 2014, p.165)

La acción de asistir a clases en un contexto desafiante ya representa una lucha contra las limitantes impuestas por dicho contexto. Entiendo la lucha como un acto de agencia; en el caso de los estudiantes universitarios, la lucha por cursar estudios de educación superior. Bourdieu, en “La reproducción” (1981), escribe acerca de algunas condiciones estructurales que pueden llegar a imposibilitar la movilidad y agencia de los estudiantes. Dubet, como se ha mencionado anteriormente, señala que, si esto es cierto, entonces la experiencia se vuelve imposible y, si llega a existir, es destruida y limitada a la experiencia “fabricada” por la institución escolar.

Ante dichos escenarios, queda la resistencia a la reproducción. Pérez (2013) ha escrito sobre el papel que juega en los estudiantes la posibilidad de resistir y contar con una resiliencia. Mediante la adaptación a las circunstancias negativas, los estudiantes pueden sobrevivir a la escuela, aunque no necesariamente generar una experiencia como sujetos autónomos. Por ello, el papel de confrontar las condiciones que tanto la escuela como su contexto les imponen se vuelve más que un acto de sobrevivencia, de rebeldía (Grinberg, 2012).

Esta rebeldía no es solo por acceder al espacio de la universidad, pues el asistir a esta institución conlleva el desarrollo de una experiencia universitaria, Grinberg y Langer (2014) señalan:

Estos estudiantes, como silenciosos rebeldes (Bayat, 2000), asisten y luchan por la escuela porque es en la escuela donde se topan con las creencias, las anécdotas, el amor, la amistad y las personas con las que se identifican. Como lo expresaron muchos estudiantes que conocimos en estas escuelas, el

conocimiento y la doctrina que encuentran en las escuelas son "una parte importante de (su) vida". Los estudiantes luchan a diario por estar en la escuela lo que, a pesar de todo, significa mucho para ellos (p.167).

La experiencia universitaria implica en sí misma una forma de vivenciar relaciones y sucesos distintos en la construcción de una identidad y construcción de subjetividad. La resistencia, resiliencia y lucha es por construir una experiencia universitaria en contraposición a la imposición de una experiencia prefabricada, tanto por la institución escolar como por el contexto social de marginación. Existen posibilidades de agencia ante una estructura que parece inmovilizar a los sujetos; como diría Dubet (2010), existe una "necesidad de construir una acción propia", salirse de los roles o las identidades impuestas desde afuera.

En conclusión, en contextos desfavorables como los abordados por autores como Wacquant et al. (2014), Dubet (1997, 2010), Grinberg (2009, 2012), Ramírez (2010) y Pérez (2013), el trabajo de construcción de la experiencia propia constituye un esfuerzo de dignidad. La lucha es por actuar y existir en un contexto que complica la acción y niega la existencia. Sin embargo, la lucha es fructífera, pues la construcción existe y las experiencias universitarias nos han dado evidencia de ello.

3.3 Una Universidad Aislada en la CDMX: La UACM Cuauhtémoc

Antes de empezar a hablar sobre las experiencias que pueden construir y narrar los estudiantes de la universidad, escribo este capítulo, ya que considero esencial explicar en qué lugar nos situamos tanto la universidad, los estudiantes y yo mismo, como investigador. Pues las dinámicas, procesos y experiencias tienen relación estrecha con el lugar que las posibilita. Por lo cual, decidí comenzar el capítulo dialogando sobre dónde está la universidad, la situación de aislamiento relativo que presenta, algunos de los efectos de este aislamiento, el

papel de la UACM en este espacio y su relación con los estudiantes que asisten a ella. En el mismo sentido, más adelante ampliaré el por qué se seleccionó la institución y en este plantel en específico.

Durante toda la investigación considero que comenzar con el análisis del espacio geográfico es importante. Dicha importancia la asigno a que mediante la elaboración de mapas he podido construir problemas de investigación en los que las ilustraciones son herramientas para visibilizar el análisis, cito la siguiente frase de Terrazas y Rodríguez (2017):

El análisis de las implicaciones de localización de las IES en la ZMVM tiene como elemento de constatación empírica la información preparada en los tres mapas incluidos en este capítulo. De manera que dichos mapas no son un recurso decorativo ni una repetición gráfica del texto presentado, sino la base de la que parte la argumentación. Así, las conclusiones se obtienen de la observación y el estudio de la cartografía, ya que es a partir de ella que se analiza, y no son los mapas la expresión de lo concluido, sino la base de ello. (p.30.)

Elegir trabajar las experiencias de los estudiantes de la UACM Cuauhtémoc es resultado del análisis de la distribución de las IES en la Ciudad de México. Mediante los mapas que usaré, busco justificar la elección en los términos de la cita anterior, ya que los mapas son el argumento en el que se expresa tanto del contexto de marginación social en relación con la ciudad, como del aislamiento espacial de la misma, y no solo un mero recurso decorativo. El aislamiento relativo además ha sido comprobado de manera empírica, tanto en la asistencia cotidiana como en el trabajo de campo realizado. Aunque hay varias IES ubicadas en contextos de marginación social, hay una serie de elementos que favorecen la elección del plantel Cuauhtémoc de la UACM. En el capítulo anterior,

hablé de mi experiencia en la institución y la región. Además, el aislamiento y las características de la institución son otros de estos elementos que favorecen la elección del plantel Cuauhtémoc de la UACM como objeto de estudio. Profundizaré sobre estos últimos más adelante.

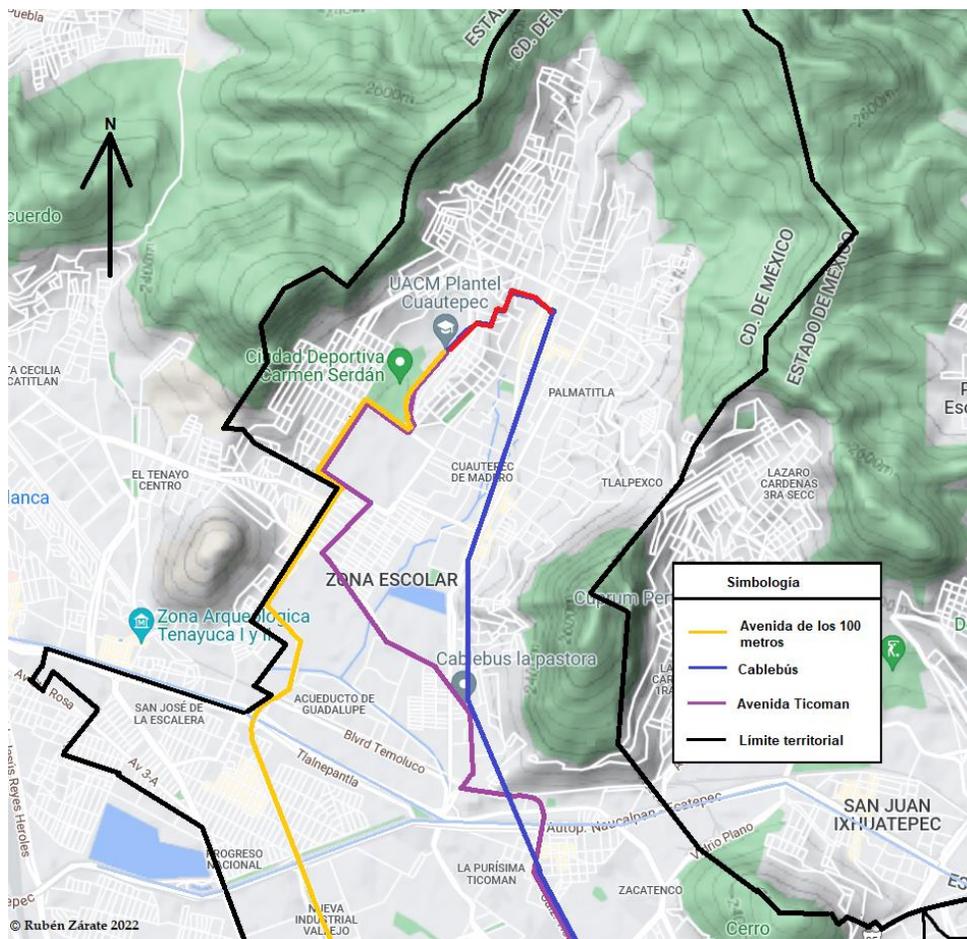
Primeramente, es el plantel al cual hice mis estudios de licenciatura al cual asistí de manera regular por alrededor de 8 años, de igual forma fui parte de al menos dos proyectos de investigación en la región, de igual forma fungí como consejero universitario (órgano legislativo de la UACM) del sector estudiantil representando al plantel Cuauhtémoc para posteriormente ser parte del consejo de plantel (órgano legislativo local). Además, he sido profesor de asignatura ahí mismo. Todo ello me ha permitido profundizar en el contexto a parte de su población, algunas de sus dificultades, así como llegar a conocer el funcionamiento de algunas de las dinámicas del plantel y sus habitantes aledaños.

En el Mapa III se puede observar que la UACM Cuauhtémoc se encuentra en una formación montañosa, lo que limita su acceso al sur de la región de Cuauhtémoc, cruzando un par de ríos (El Acueducto de Guadalupe y el río de los Remedios) y aísla la institución del norte, este y oriente.

El espacio donde se ubica la universidad es una región en el extremo norte de la CDMX, al norte limita con la Sierra de Guadalupe, al este y al oeste también, pero con veredas para salir entre cerros y montañas. Al sur tras cruzar dos ríos queda libre el tránsito sobre la alcaldía Gustavo A. Madero conectándose al resto de la ciudad. Es una región compuesta por una serie de colonias (el número específico es cambiante por la ocupación informal). Hay un cierto consenso entre sus habitantes de llamar Cuauhtémoc a todo lo que se encuentra “después de las vías” (Blvd. Temoluc en el Mapa III) y las laderas de la Sierra de Guadalupe.

Mapa III

Vías de movilidad a la UACM Cuauitepec



Conocer y vivir la problemática específica del acceso vial al plantel Cuauitepec me llevó a cuestionarme e investigar sobre la distribución de las IESP (Zárate, 2019). Junto con mis experiencias de investigación en la región, he podido complementar que el caso de la UACM Cuauitepec es muy particular, pues también es un espacio de complejo acceso que ofrece una amplia oferta curricular en comparación con las otras IESP del mismo grupo.

Las condiciones contextuales de la ubicación de la UACM Cuauitepec, tales como su ubicación, el tipo de poblamiento irregular aledaño y las carencias que implica un poblamiento de esta clase, así como la propuesta de ampliar la educación superior y

permitir el acceso a grupos tradicionalmente excluidos (UACM, 2016a), además de las características de marginalidad, violencia y lejanía, son ingredientes que, imbricados, detonan en experiencias universitarias particulares en la ciudad. Busco conocer mejor: ¿quiénes asisten?, ¿por qué?, ¿qué especificidades tiene la experiencia universitaria en estos espacios? Por lo tanto, mi objetivo es conocer y compartir las experiencias de los estudiantes que viven en los márgenes de la ciudad, a fin de fomentar una ampliación de la discusión sobre la experiencia universitaria, la inclusión y la escucha de los grupos sociales "invisibles" en términos de Grinberg y Dafunchio (2016).

3.3.1 La periferia: Desiertos y Archipiélagos de la Educación Superior

“La discusión sobre el concepto de centralidad en las ciudades continúa, porque el concepto resulta necesario para explicar diferencias en las formas en que la ciudadanía vive la ciudad actual” (Terrazas y Rodríguez, 2017, p.42).

Identificar la existencia de una centralidad de la CDMX no es nuevo; investigaciones tales como las de Bartra (2010), Preciat (1996) y Pradilla (1984) explican como el desarrollo de la ciudad, como espacio “producto capitalista”, se expande desde un centro. Siguiendo esta lógica, los límites del último círculo son las periferias. Tanto centro como periferias son totalidades que no son independientes, como explica en detalle Dussel (2015) existe una relación en la que el centro suele ser beneficiario del desarrollo de la ciudad, pues de él parte; en tanto que las periferias son espacios rezagados y carentes en contraposición al centro.

Sin embargo, la CDMX dista de ser un “circulo perfecto” que se expande en ondas concéntricas. En los Mapas I y III se puede ver que las IES tienden a concentrarse en los conjuntos que Olivier y Tamayo (2017) llaman archipiélagos de la educación superior (Mapa V); y a la vez se pueden ver espacios ausentes de puntos o poca presencia de

Tanto las concentraciones, como los desiertos de la educación superior, crean contextos específicos para el desarrollo de la vida en la ciudad como menciona la cita del de Terrazas y Rodríguez al inicio. La forma en que se vive la ciudad varía según el espacio en el que uno se encuentre, siguiendo esta lógica; las experiencias derivadas de vivir ya sea en centro o la periferia, en una concentración o desierto, serán diferentes entre sí.

Para una mejor lectura del Mapa IV, indico algunas precisiones: Los puntos negros representan las IESP, mientras que los blancos indican las IES privadas. Los grupos de IES agrupados con línea gruesa de color rojo, son los 10 archipiélagos de la educación superior ubicados por Olivier y Tamayo (2017). Al identificar que la UACM Cuauhtépec es el punto oscuro más al norte de la ciudad, se puede observar que se encuentra al norte de los archipiélagos 1 y 3. Siguiendo la metáfora marítima de estos autores, la institución se encuentra en un “mar de la desigualdad” que separa los archipiélagos, cuestión que dota de mayor sentido el aislamiento que identifiqué previamente en el Mapa III.

Los conceptos de desierto y archipiélago de la educación superior son metáforas que permiten ser categorías de análisis sobre la ausencia o concentración de IES mediante sus planteles educativos (Ángeles, 2017; Terrazas y Rodríguez, 2017; Olivier y Tamayo, 2017). Terrazas y Rodríguez (2017) hacen hincapié en el papel que tiene la movilidad para integrar los planteles educativos con los flujos de movilidad ciudadana. En ese aspecto la movilidad se encuentra limitada, pues la concentración de oferta de educación superior tiende a la centralidad en la CDMX. Estos mismos autores encuentran que la parte oriente de la ciudad es la de una mayor problemática, pues es la que menos espacios educativos logra concentrar, considero que específicamente los planteles periféricos del oriente de la ciudad son los que presentan mayor problema porque además son los que se sitúan ante los mayores problemas de marginación social.

Siguiendo a Olivier y Tamayo (2017): "Una IES nunca está aislada, de ser así no significaría nada. Las IES deben lograr hacer tejido urbano, en otras palabras, crear redes sociales y culturales." (p.77). Se puede identificar que la UACM plantel Cuauhtémoc, es una de dichas instituciones aisladas, una isla en el mar, o un "oasis" en un desierto educativo que poco puede significar por su condición aislada ante un contexto más amplio. En resumen, la UACM Cuauhtémoc se encuentra desarticulada de las redes que pueden formarse entre los conjuntos de universidades ("archipiélagos" como conjunto relacionado de "islas"), así como de la misma ciudad. Por lo que, siguiendo la metáfora marítima, sería una isla segregada al nororiente de la ciudad.

Puedo interpretar que, derivado del análisis de Ángeles (2017), la UACM Cuauhtémoc se encuentra en uno de los desiertos educativos de la CDMX, donde la cantidad de jóvenes en edad de cursar una carrera universitaria es muy alta para la cantidad de IESP que pueden ofertar este tipo de educación. En ambos sentidos, identifiqué una carencia derivada de su condición aislada, que se expresa en las metáforas como, condición desértica o insular.

Siguiendo a los últimos autores que menciono, considero que la distribución de las IESP las condiciona a estar en un "desierto" o en una "isla" que restringen el margen de acción de forma estructural. Sin embargo, la construcción de experiencias universitarias de la presente investigación evidencia la posibilidad de la acción mediante la lucha en el acceso a la cultura y el saber. Decidí utilizar la palabra lucha, pues pienso que esta palabra recalca la acción consciente para superar dificultades como desarrollé en el Capítulo 1 al hablar de la agencia estudiantil.

En conclusión, el análisis de la distribución de las IESP en la CDMX permite identificar zonas de concentración ("archipiélagos") y ausencia ("desiertos") de la educación superior. Las dinámicas de desigualdad entre centro-periferia se ven reflejadas

en esta distribución. Los estudiantes en contextos periféricos, como la UACM Cuauhtémoc, tienen acceso limitado a la educación superior, pero encuentran estrategias en su cotidianidad para acceder al conocimiento. La investigación evidencia la acción de los sujetos ante un escenario adverso, más allá de los condicionamientos estructurales.

3.3.2 La Región de Cuauhtémoc y la UACM

Empiezo este apartado considerando una serie de relaciones, el barrio con la institución, y con tanto la población vecina como la interna de dichas instituciones. Por lo tanto, entiendo que la institución escolar es producto de lo que el barrio (como espacio social) permite y no al revés. Aunque las instituciones pueden llegar a “construir ciudad” como dicen Oliver y Tamayo (2017), el proceso lejos de ser inmediato es una posibilidad de largo aliento en la cual todos los actores tanto institucionales como barriales posibilitan en mayor o en menor medida. Un ejemplo de lo complejo del proceso de transformación de un espacio por una IESP es el que estudia Mejía (2019) en su investigación doctoral.

La UACM es una institución de educación superior, que fue creada a principios del Siglo XXI. Inicialmente, comenzó como la Universidad de la Ciudad de México (UCM) en 2001 y, posteriormente, adquirió su autonomía en 2005. Esta universidad surgió a raíz de la movilización de los habitantes de la alcaldía de Iztapalapa, quienes buscaban impedir la construcción de una cárcel en su comunidad y proponían, en cambio, la creación de una escuela. Este movimiento dio lugar a la fundación de una preparatoria (IEMS) y la universidad (UCM) por el jefe de Gobierno del entonces Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador.

La UACM es una institución resultado del último proceso de expansión de la educación superior pública en la CDMX, proceso que tuvo el propósito explícito de atender a grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior. Nace en un ambiente de desconfianza, de polarización y estigmatización política (Addiechi, 2014).

La UACM cuenta con cinco planteles distribuidos por la CDMX: Casa Libertad, Centro Histórico, San Lorenzo Tezonco, Del Valle y Cuauhtémoc. En mi investigación, me centro en los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtémoc. En un área de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) que cuenta con una de las mayores poblaciones en edad de cursar estudios universitarios (Ángeles y Mejía, 2020; Delgado, 2019), lo que indica que hay muchas personas en edad tradicional de cursar la universidad en un espacio con pocas IES. Teniendo en cuenta estas variables y las complicaciones estructurales de la región, se dificulta el ejercicio de la ciudadanía y se convierte al territorio en un lugar propicio para la presencia de jóvenes que no estudian ni trabajan, como analizan Águila, Pérez y Rivera (2013).

Mapa VI

Ubicación de la UACM Cuauhtémoc en la ciudad de México



Es importante, pues considerar a la institución como propia y no ajena permite que las dinámicas entre la institución y el barrio puedan desarrollarse en relativa armonía, evitando ser un enclave distante, promoviendo redes de “cooperación y sobrevivencia”

(Duschatzky, 2007, CLACSOTV, 2022), preferentemente en los espacios castigados de la ciudad como lo es Cuautepec.

3.3.2.1 Cuautepec y el Estigma Territorial.

Cuautepec es un espacio en dónde las calles suelen ser estrechas y con una pendiente que llega a superar los 40 grados. Además, se distingue por la ilegalidad tanto residencial como comercial. Estas son particularidades que son atributos negativos en términos de Goffman (2006), lo cual fomenta el estigma social del espacio como vimos en Wacquant et al. (2014). El sistema de transporte principal es una red de taxis "pirata" con el distintivo de ser autos Volkswagen Tipo 1, comúnmente conocido en nuestro país como vocho (Imagen II), lo que ha llevado a que la región sea conocida como "Vocholandia"¹.

Imagen II



Nota. Así es "Vocholandia", el barrio capitalino que ama esos autos [Fotografía], por Alejandra Leyva, (2017), *El universal*

(<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/cdmx/2017/05/13/asi-es-vocholandia-el-barrio-capitalino-que-ama-esos-autos/>)

¹ <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/cdmx/2017/05/13/asi-es-vocholandia-el-barrio-capitalino-que-ama-esos-autos>

La región de Cuauhtepc abarca alrededor de 30 colonias, aunque no se cuenta con una cifra exacta debido a la proliferación de asentamientos irregulares. Tiene una población aproximada de medio millón de habitantes². La alcaldía a la que pertenece (Gustavo A. Madero), tiene 1,173,351³ habitantes, Cuauhtepc concentra cerca de la mitad de la población, lo que habla de una alta densidad demográfica. Los límites geográficos de la región no se encuentran oficialmente definidos, algunos pobladores han mencionado que este se encuentra “*después de las vías*”. Las vías se pueden ubicar en el Mapa III sobre el Boulevard Temoloco en la parte sur entre la zona arqueológica de Tenayuca y el cerro del Chiquihuite.

El territorio es conocido por su fama de peligrosidad, lo cual se debe aparte de ubicación periférica, a la presencia de numerosos asentamientos irregulares que operan al margen de la regulación estatal. En esta zona, la posesión y distribución del espacio, así como la violencia, son prácticas sociales que a menudo se desarrollan sin el control del Estado, que en teoría debería garantizar su regulación.

Varios de los estudiantes entrevistados en la investigación tanto foráneos como locales, confirman la fama de peligrosidad de la zona. En varios casos, los entrevistados mencionaron haber experimentado algún incidente o conocer casos de amigos o conocidos que han sufrido percances. Algunos comentaron haber tenido experiencias con homicidios y delitos graves en su trayecto a la universidad. En la mayoría de las 40 entrevistas encontré asuntos relacionados a la violencia, como el que relata en siguiente fragmento:

² <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cuauhtepc-debe-ser-una-alcaldia>

³

https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=09

... en alguna ocasión me asaltaron y, pero pues ahora sí que ya había dado lo que tenía y, aun así, ...me pegaron. En otra ocasión la amiga, la novia de mi hermano... ellos iban aquí en la prepa Belisario Domínguez que se encuentra casi a un costado, pero, para llegar, a ellos se les hacía fácil meterse en callejones, y una ocasión que quisieron secuestrar a su novia tuvieron ahí, lo que es "Loma la palma", en esos callejones... pero eso era antes del cable bus, antes de todo eso, y los intentaron secuestrar, así que tuvieron que pedir ayuda, fueron tocando a los vecinos para que salieran, solamente así, pues, gracias a Dios la chica está bien, y pues creo que todavía es la novia de mi hermano ahorita, o sea que sí, sí está peligroso y más en la noche. (Estudiante_26PMLV)

La peligrosidad de la zona no es solamente el reflejo de las condiciones de irregularidad o de la percepción de sus habitantes, ya sea justificada o no, también es parte de una construcción de los medios de comunicación que aprovechan esas circunstancias en busca de la "nota roja". A espacios como Cuauhtepac se les atribuye un carácter de lugares abyecto de la ciudad, lo que genera el pensamiento de que "hay que evitar entrar y del que hay que salir" (Grinberg, 2012, p.83). Al hablar de espacios que consideran abyectos, los medios de comunicación construyen imágenes de miedo y de lo que no debe ser. Grinberg aporta lo siguiente sobre este tema:

En las imágenes de los *mass media* en los barrios pobres es posible encontrar dos miradas que no dejan de ser parte de una misma moneda. Por un lado la enfermedad, los crímenes y/o las drogas y, como contracara, situaciones en donde alguien consigue por fuerza de su voluntad salir de estas situaciones: se es criminal y por tanto se está condenado a vivir allí o se muestra una situación ejemplar que expresa el ideal de quien deja el barrio. El barrio, en los dos casos

queda como lugar infecto al que hay que evitar entrar y del que hay que salir.

(Grinberg,2012, p. 83)

Varios textos de investigación sobre “barrios bajos han detectado que en este tipo de espacios informales se produce la imagen “negada” de las vidas que viven al margen de lo deseable (Grinberg, 2009; Grinberg y Langer, 2014; Bonilla y Grinberg, 2019; y Wacquant, 2013). Se construye un discurso sobre los “barrios bajos” (*Slums*) lleno de atributos negativos, que los estigmatizan (Goffman, 2006).

El periodismo de “nota roja” sobredimensiona los atributos negativos de espacios como Cuauhtepc y busca dramatizar la realidad. Según la investigación de Romero (2016), este tipo de escritura suele tener un alto consumo, principalmente entre sectores populares. En su afán por crear drama, se remarca el estigma y se explotan las imágenes y significados atribuidos al peligro y lo relacionan con el espacio, volviendo a este, como algo fuera de lo normal, una zona indeseable, una "zona del no ser". Esto permite que un texto descriptivo en una nota roja, como la que se publica en el periódico *La Prensa*, no dude en exacerbar el supuesto peligro, llegando incluso a poner en el encabezado de uno de sus artículos que Cuauhtepc es "una de las zonas más peligrosas..." (Imagen III).

En la Imagen V, se puede observar que el artículo comienza hablando del peligro sin haber desarrollado aún los argumentos necesarios para sostener ese calificativo. El primer párrafo del artículo dice:

La zona de Cuauhtepc, una de las partes altas de la Alcaldía Gustavo A Madero tiene fama de todo. Además de ser peligrosa y una de las áreas rojas de la capital, donde son frecuentes las balaceras, por los enfrentamientos entre grupos delictivos, está olvidada por las autoridades y tiene pocas opciones de transporte de calidad para mover a miles de personas que ahí viven, denuncian

habitantes de las colonias La Palma, Malacates, Colosio y Tlacaélel. (Carrasco, 2021)

Imagen III

POLICIACA / JUEVES 21 DE ENERO DE 2021

Cuautepec una de las zonas más peligrosas y olvidadas de la CDMX

Vecinos padecen tráfico intenso, abordan camiones con gente colgado del estribo



Foto: Sergio Vázquez | La Prensa

Patricia Carrasco | La Prensa

La zona de Cuautepec, una de las partes altas de la Alcaldía Gustavo A Madero tiene fama de todo. Además de ser peligrosa y una de las áreas rojas de la capital, donde son



Nota. Cuautepec una de las zonas más peligrosas y olvidadas de la CDMX [Artículo], por Patricia Carrasco, (2021), *La prensa* (<https://www.la-prensa.com.mx/policiaca/cuautepec-una-de-las-zonas-mas-peligrosas-y-olvidadas-de-la-cdmx-6268837.html>)

Aunque el párrafo citado termina señalando que el calificativo de peligroso no es necesariamente la opinión del articulista, sino la "denuncia" de algunos habitantes de la región, consideramos que el inicio del texto ya ha calificado a Cuautepec como un lugar peligroso, un área roja de la capital y un lugar olvidado. Este enfoque inicial, que busca construir dramatismo antes de sustentar dichas condiciones, atribuye a la región atributos estigmatizantes desde el principio.

Pescosolido y Martin definen de la siguiente forma la estigmatización producida por las percepciones de peligro:

Perceptions of dangerousness: Fear that persons with discredited conditions and/or statuses, or who occupy stigmatized conditions and/or statuses, are likely to engage in violent or menacing behavior toward themselves or toward others in the community. (p.98)

En el caso de Cuauhtepc, esta calificación inicial proviene de los medios de comunicación, pero también de algunos de sus habitantes. En mi investigación, pude corroborar que tanto estudiantes locales como foráneos compartían esta percepción negativa. En algunas de las respuestas que recibí sobre la región de Cuauhtepc, dicen lo siguiente:

Soy vecino, es peligroso para quienes no conocen la zona y el tipo de vida de aquí, yo que soy de aquí puedo tener un poco más de precauciones, pero hay compañeros que pueden venir de otros lugares y aunque haya el mismo modus, no conocen la zona y el riesgo. (Estudiante_2VMLOC)

Cuauhtepc es muy curioso, lleno de colinas, peligrosísimo, nos da idea de lo que hay que cambiar, visualmente feo, la gente de ahí no le gusta la idea de que exista la universidad ahí, la comunidad de ahí la considera algo ajeno y la institución no ha hecho nada para cambiar. (Estudiante_4VMFOC)

Pues es una zona, pues este, pues pesada, ¿no?, es, este..., conflictiva la zona. Sabemos el tipo de organizaciones que, o no sabemos en sí cuál es específicamente, no sabemos cuál es, pero sabemos que hay grupos delictivos, que pues afectan precisamente a, muchas veces afectan, a lo que es la

comunidad. Traemos el caso de los compañeros que asesinaron ¿no?, entonces es una zona, creo que, pues, ... peligrosa. (Estudiante_33PMFOC)

Estas respuestas demuestran que existe un estigma asociado a este espacio, un estigma que ha sido construido y perpetuado tanto por los medios de comunicación como por algunos de los habitantes del territorio que le asignan atributos negativos. Grinberg (2009) señala que:

Las marcas de lugar y la configuración territorial importan en una doble dinámica: a) atendiendo a cómo las escuelas producen esas marcas y, b) cómo se expresan esas marcas en la vida escolar. Las escuelas tanto como los barrios en que ellas están ubicadas, constituyen y se constituyen, en y como marcas de lugar. Los significados de lugar inscriben a las personas, al espacio urbano y a las instituciones de formas particulares. (p.84)

Así, la condición estigmatizada de peligrosa del espacio contagia (en términos de Goffman) transversalmente todo lo que hay en el lugar. Al atribuirle la característica de lugar peligroso, se cataloga el espacio y se contribuye a la fragmentación en territorios estigmatizados.

El estigma también se asigna a los habitantes y a las instituciones construidas en dicho lugar, ya que no escapan del estigma del territorio dónde están ubicados. De este modo, el territorio peligroso tendrá escuelas peligrosas y habitantes igualmente peligrosos. Si bien la existencia de un espacio universitario puede coadyubar en contrarrestar el estigma, la institución escolar no es una burbuja que se separa del lugar dónde se establece; siempre existe una relación con quienes acceden y en que espacios se accede, segmentando a instituciones, individuos y territorios.

Thisted y Neufeld (1999) desarrollan este tema en el caso argentino, que no es tan lejano, ya que las “villas” se caracterizan por el uso informal del suelo y los migrantes que, en el caso mexicano se asemeja a quienes habitan las periferias de la ciudad entre montañas y cerros. Según ellos:

...el alumnado procedente de villas, casas tomadas o migrantes internos o externos, contribuye a estigmatizar los establecimientos escolares, acentuando el carácter *indeseable* de éstos. La progresiva segmentación del sistema educativo ha llevado a la construcción social de circuitos de escolarización, verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos. (p.30-31)

El espacio social es una construcción social histórica y política en el cual participan múltiples agentes (Grinberg, 2009, Wacqant,2014). La asignación de calificaciones negativas a un espacio es un proceso en el que se le da al lugar un significado en el que intervienen diversos agentes que lo califican de tal o cual forma, este proceso frecuentemente solo refleja diferencias económicas y sociales más que características objetivas del lugar.

Es importante destacar lo que los autores definen como “circuitos de escolarización”, pues, en el caso de la UACM Cuauhtémoc, he identificado la construcción de un discurso estigmatizante que incluye a estudiantes que han experimentado alguna forma de estigmatización en su trayectoria educativa, como se detallará en la sección siguiente.

3.3.2.2 La UACM Plantel Cuauhtémoc.

... el barrio estigmatizado es también el barrio en que se vive y los alumnos se ubican siempre desde el punto de vista del estigma -que es ampliamente el de la escuela-, y desde el punto de vista del barrio... si existe una dimensión comunitaria del barrio, vale sobre todo para ellos. (Dubet y Martuccelli, 1997, p. 231)

Dubet y Martuccelli, en la cita con que inicia este apartado, describen cómo el punto de vista de los estudiantes siempre tendrá un fundamento en el espacio en el que se encuentren. El espacio escolar de la UACM es una variable más en la construcción de dicha visión.

Esto se ve reflejado en la experiencia de un par de estudiantes, quienes relatan el suceso mediático más importante por el que ha atravesado la universidad en su conjunto: un video sobre la UACM publicado en la cuenta de una productora audiovisual mexicana que publica contenido viral digital llamada *Badabun* en la red social *Youtube*. El video lleva por nombre “Esta es la universidad más peligrosa del mundo y está en México” (Badabun, 2018). Este es su relato: “A mí sí me tocó eso de *Badabun* y si se sentía como que bien tenso, así de ¿a poco sí es la peor universidad del mundo?, ¿a poco sí violan morras en los baños?” (Estudiante_39PFFV)

... es ataque a la comunidad porque, si bien es cierto que sí hay un nivel de violencia alto, pero no a lo que ellos quieren exponer y como que esa... es cierto que las universidades sí tienen todas su nivel de violencia alto, pero no al grado como quiere exponer *Badabun* y con esa finalidad. (Estudiante_40PFFV)

El video de *Badabun* tiene una duración de 5 minutos y 38 segundos, en los cuales se relatan supuestas situaciones de violación, agresiones, alcoholismo y drogadicción de

estudiantes, profesores y trabajadores de la UACM, cuestión por la que la nombran “La escuela más peligrosa” no solo de México, sino del mundo. Este trabajo utiliza el dramatismo, pero va más allá de la que usó el periódico de “nota roja” comentado antes gracias a las herramientas que permite un video, pues la música de fondo, las imágenes y una recopilación de supuestos testimonios ayudan a la construcción del drama y la construcción del miedo y desagrado por parte de las personas que ven el video (Imagen IV). Pescosolido y Martin (2015) identifican que la construcción del miedo es una dimensión productora del estigma.

En este sentido, considero que el video de *Badabun* puede ser una forma explícita de estigmatización por parte de los medios de comunicación, pues a través de una selección de imágenes se intenta asignar atributos negativos a la UACM, la intención se amplifica ante la posibilidad contemporánea de que personas o grupos puedan realizar una labor “comunicativa” que llega a millones mediante las redes sociales, superando medios tradicionales como los periódicos de nota roja que identifiqué anteriormente.

Imagen IV



Badabun. (18 de mayo de 2018). *Esta es la universidad más peligrosa del mundo y está en México*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jLwq4I5byYs>

En la imagen IV se puede observar cómo en el video se expone el consumo de alcohol en el plantel Cuauhtémoc. Aunque la foto indica que se trata del plantel San Lorenzo Tezonco, esto es falso, ya que en realidad se trata del plantel Cuauhtémoc. Este error demuestra cómo la cuenta de *YouTube* ha propagado estereotipos erróneos que, sumados a otros datos incorrectos del video, se convierten en difamaciones.

En las entrevistas realizadas para esta investigación más de una vez se mencionó el caso *Badabun*. Principalmente por todas las intenciones de desprestigio de toda la comunidad de la UACM; en las mismas entrevistas se llegó a mencionar que la universidad dio un posicionamiento oficial y hasta emprendió acciones legales, sin embargo, no lo he podido corroborar. Lo que sí pude encontrar fue que la misma comunidad de la universidad emprendió algunas acciones en su propia defensa, tales como un video en la red social *Facebook* en respuesta de un periódico independiente formado de egresados de la UACM, además de una petición en la página web www.change.org⁴.

En el libro *¿La UACM cambió mi vida?* (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2016), una compilación de ensayos de ganadores y menciones honoríficas de un concurso de ensayos por el 15 aniversario de la institución, se encuentran ejemplos del acoso mediático para desacreditar y estigmatizar la institución y que los estudiantes de la UACM enfrentan. se encuentra. Esta publicación amplifica las voces de aquellos que a menudo no son escuchados y es una forma de escapar de la estigmatización. En ese sentido, puede considerarse una estrategia beneficiosa de la institución. En algunos de estos ensayos, los autores describen su experiencia con el acoso mediático, por ejemplo: En las aulas de la universidad encontré un río firme que se mantiene resistiendo el lodazal

⁴ <https://www.change.org/p/facebook-quitar-el-registro-en-facebook-a-badabun-por-difamaci%C3%B3n-en-contra-de-la-uacm>

adinerado que intenta arrasar con todo a su paso... “(Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2016, p.28)

Ese “lodazal” del que habla el estudiante coincide con la “mala imagen” de la universidad que reconocen los siguientes entrevistados de mi investigación:

Muchas de las personas que conozco cuando me preguntan dónde estudio, les digo la UACM, y dicen cuál es esa, ah la UAM, ¡no!, la UACM. No están enterados de que hay otras alternativas para la universidad, muchas personas no saben que pueden seguir sus estudios en la UACM, he recibido malos comentarios de la gente que conozco, algunos conocidos dicen esa escuela ni vale ¿no?, es patito, o medios de comunicación, en redes sociales hay campañas de desprestigio, no por algún evento quiere decir que es una universidad peligrosa que no vas aprende o algo así. (Estudiante_9VFFEA)

... venía de una escuela anexa para maestros, y pues había un 60 de entrar a la normal, la mayoría de mis amigos pues fueron maestros, cuando les dije comunicación apoyaban, después les conté que me fui de UVM, me dijeron vete UNAM, y cuando les dije UACM, dijeron: “seguro eres de Morena”, izquierdista, todo eso (Estudiante_8VFFEA)

Estas dos experiencias corresponden a la categoría de mis entrevistas llamada “Experiencias con amigos fuera de la UACM”, donde les pregunté sobre opiniones o comentarios que sus amistades ajenas a la universidad tenían sobre su estancia en la UACM. Esta pregunta fue bastante interesante, pues pude encontrar el refuerzo del estigma social de la universidad, lo que me permite empezar a identificar una interseccionalidad de las fuentes de estigmatización, ya que pueden ser múltiples y se entrecruzan para reforzar las ideas negativas.

En esta interseccionalidad he podido identificar la construcción del estigma a través de la asignación de algunos atributos negativos de la región donde está la universidad, específicamente el de la peligrosidad. Además, ahora se añade un nuevo atributo: la estigmatización de la UACM. Desde su fundación, la UACM ha sido descalificada (Addiechi, 2014). Tanto en el trabajo de esta autora como en el fragmento del ensayo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2016) puedo observar que la universidad surge con un problema político: su fundación está ligada a una administración de la izquierda en la ciudad, lo cual ha generado una asociación con múltiples señalamientos o atributos negativos que buscan descalificarla.

Al contar las veces que se mencionó a la institución en las 42 entrevistas que realicé, encontré que se la señaló como patito (siete veces), izquierdista (una vez), chaira (dos veces), “pejista”(nueve veces), morenista(una vez) y otros atributos estigmatizantes hacia la comunidad, como “rechazados” (cinco veces), “escuela de borrachos” (una vez) y “drogadictos” (dos veces). Es interesante notar que varios entrevistados mencionaron que sus familiares y amigos reproducen atributos estigmatizantes sobre el hecho de estudiar en esta.

La universidad tuvo un conflicto político interno que desembocó en una “huelga” o paro estudiantil y administrativo que resuena entre su comunidad, pues varios de los entrevistados y ensayistas del libro *¿La UACM cambió mi vida?* (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2016) han mencionado que el paro estudiantil y administrativo, agravó la crisis de desprestigio, así como la ofensiva mediática en contra de la universidad. En estos fragmentos pude identificar cómo el origen es relacionado con un sector de la política de la CDMX, y de qué manera la huelga contribuyó al clima de desprestigio.

La gran mayoría de la prensa escrita y televisiva descalificó a la UACM. Fue claro que las notas periodísticas tuvieron un tinte político: desprestigiar a la universidad por haber sido fundada por un gobierno de izquierda y por una figura política de mayor popularidad, sin mencionar el lado amable de la casa de estudios...” (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2016, p. 20-21)

Durante el proceso de cambio de rectoría (periodo de la huelga) muchos estudiantes más lograron significativos reconocimientos locales y nacionales... Durante aquella cruzada vinieron algunas recompensas (premios) en mi vida. Desde luego en los medios de comunicación se exageraba sobre “la mala imagen de la huelga (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2016, p.122-123)

En resumen, la UACM plantel Cuauhtémoc tiene tanto el estigma de la región marginada, como un estigma institucional hacia la universidad. En este contexto de estigmatización, los estudiantes brindan testimonios de cómo han construido su experiencia universitaria. Se trata de agentes activos que buscan revertir el estigma que viene de fuera. Dubet y Martuccelli escriben lo siguiente sobre la actitud que toman los estudiantes ante el estigma:

Junto a la desorganización social y la espiral de los desafíos que tornan las relaciones tan difíciles, los alumnos interrogados intentan también romper con los estigmas. En el mismo movimiento en que critican su barrio y se diferencian, denuncian también la mala reputación que tienen todos indistintamente. (p.229)

No solo reciben la estigmatización, que muchas veces confirman, también son actores frente a un escenario estructural que pareciera aplastante.

Capítulo 4. Los Estudiantes de la UACM

As Bayat (2000) pointed out, one major consequence of the new global restructuring in the developing countries has been double process of, on the one hand, integration and, on the other, social exclusion and informalization. Education has played a key role in both. (Grinberg y Langer, 2014, p. 152)

Cuando se investiga sobre estudiantes universitarios, a menudo se corre el riesgo de caer en generalizaciones y abstracciones que no reflejan la complejidad de las experiencias individuales. Es por ello fundamental partir de una idea concreta y sustentada empíricamente de los universitarios, identificando características que los diferencien y que puedan contribuir a un análisis detallado. En este sentido, una primera distinción relevante es el espacio en el que los estudiantes asisten a estudiar y la institución a la que pertenecen. En este caso, se trata de los estudiantes de la UACM plantel Cuauhtémoc.

La UACM, tal vez en mayor medida que otras instituciones de educación superior, da cabida a una heterogeneidad de estudiantes cuyas características suelen ser objeto de estigmatización social y de acciones de inclusión institucionales, como la pobreza, la discapacidad, la edad no tradicional, el estudiar y trabajar simultáneamente, la etnia la reclusión. Esta tesis no se propuso específicamente investigar sobre la estigmatización y la inclusión universitaria, pero, en algunos casos, surgieron elementos que permiten entreverlas. En este apartado describiré y analizaré algunas características de la heterogeneidad estudiantil en la UCAM y, cuando tenga datos, aportaré información sobre aspectos de la estigmatización y de la inclusión universitaria, cuya investigación específica es una tarea pendiente.

El análisis de Grinberg y Langer que cité al inicio cobra materialidad en el caso de la UACM, ya que esta tensión no solo limita las posibilidades de los estudiantes, sino que también les permite acceder a la institución y contribuye a una diversidad estudiantil que

participa activamente en la lucha por adquirir el conocimiento. Como resultado, estos estudiantes se convierten en sujetos capaces de expresar sus ideas, emociones y pensamientos, así como su cosmovisión, la cual a menudo refleja la realidad de la vida en el margen y en los intersticios de la ciudad.

4.1 La Heterogeneidad Estudiantil

He revisado el caso de cada uno de los grupos de estudiantes mencionados en la cita anterior. Si bien estos grupos no representan el total de los estudiantes de la UACM Cuauhtepc, pueden ofrecer ideas de la multiplicidad y particularidades de las experiencias universitarias en estos espacios. Durante las entrevistas, pude constatar que esta heterogeneidad impacta en la experiencia de los estudiantes y que se les identifica de alguna forma. La experiencia de estos grupos impacta a la del conjunto de la comunidad de estudiantes que asiste y convive en la universidad.

La intersección de los estigmas institucionales, de lugar y de los grupos estigmatizados en su conjunto distancia a estos estudiantes del "estudiante tradicional", aquel que se caracteriza por estudiar en la universidad de manera idealizada, lo cual es una abstracción como mencioné al inicio. En cambio, estos estudiantes se asemejan más al tipo del que rara vez se encuentra en las investigaciones sobre la experiencia universitaria. Para complementar la información obtenida en las entrevistas, revisé la información disponible en las bases de datos que obtuve de la universidad sobre grupos que pueden ser estigmatizados con mayor frecuencia. A continuación, revisaré las características de los grupos con mayor posibilidad de un estigma previo y que tienen una representación significativa de la población estudiantil en general, así como las estrategias de inclusión que lleva a cabo la institución.

4.1.1 Estudiantes de Bajos Recursos

...el perfil de los estudiantes que entran a la UACM, son contaditos los que son que están bien económicamente y todo...(Estudiante_31PFFOU)

Ya en el primer capítulo desarrollé que instituciones como la UACM han sido creadas con el propósito explícito de dar acceso a sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior, entre esos sectores se encuentran estudiantes de bajos recursos económicos. En este apartado se identifica un poco la estigmatización y se ve la inclusión que el sistema de la universidad permite.

Una de las medidas adoptadas por la UACM para garantizar el acceso a la educación superior a sectores tradicionalmente excluidos es la eliminación del examen de admisión, siendo sustituido por un sorteo en el que los aspirantes no seleccionados pasan a una lista de espera para ingresar de forma directa al año siguiente. Esto permite que estudiantes marginados por el sistema educativo mexicano puedan tener la oportunidad de ingresar a la universidad, ya que el acceso o rechazo a la universidad suele depender en gran medida de las calificaciones obtenidas en los exámenes. Estudios como los de Tapia y Valenti (2016) han demostrado que las personas de bajos ingresos tienen menores resultados académicos, lo cual lleva a que el acceso o rechazo en el ingreso a una universidad a través de los exámenes esté ligado al nivel socioeconómico.

La intención de promover el acceso a la educación superior a estudiantes tradicionalmente excluidos incluye la admisión de aquellos que no han logrado resultados óptimos en los exámenes de ingreso. Esto ha permitido que la universidad admita a estudiantes de diferentes sectores socioeconómicos (Imagen V), ya que el acceso es universal.

En la imagen V se observa que la mayoría de los estudiantes que ingresaron el año revisado provenían de familias con un ingreso mensual concentrado entre \$1,000 y \$10,000 pesos, especialmente entre \$3,000 y \$6,000 pesos. Esto confirma la tendencia de la universidad de atender a sectores con escasos recursos sin dejar de recibir a estudiantes cuyas familias perciben ingresos mayores a \$20,000, aunque en menor proporción.

Imagen V

Estudiantes por ingreso familiar mensual. Generación 2021-II UACM

Ingreso familiar mensual	Frecuencia	%
\$1 000.00 o menos	163	4.76
Mayor a \$1 000.00 y hasta \$2 000.00	154	4.50
Mayor a \$2 000.00 y hasta \$3 000.00	266	7.77
Mayor a \$3 000.00 y hasta \$4 000.00	416	12.15
Mayor a \$4 000.00 y hasta \$5 000.00	473	13.81
Mayor a \$5 000.00 y hasta \$6 000.00	419	12.24
Mayor a \$6 000.00 y hasta \$7 000.00	212	6.19
Mayor a \$7 000.00 y hasta \$8 000.00	332	9.70
Mayor a \$8 000.00 y hasta \$9 000.00	101	2.95
Mayor a \$9 000.00 y hasta \$10 000.00	233	6.80
Mayor a \$10 000.00 y hasta \$11 000.00	25	0.73
Mayor a \$11 000.00 y hasta \$12 000.00	93	2.72
Mayor a \$12 000.00 y hasta \$13 000.00	19	0.55
Mayor a \$13 000.00 y hasta \$14 000.00	19	0.55
Mayor a \$14 000.00 y hasta \$15 000.00	89	2.60
Mayor a \$15 000.00 y hasta \$16 000.00	9	0.26
Mayor a \$16 000.00 y hasta \$17 000.00	6	0.18
Mayor a \$17 000.00 y hasta \$18 000.00	8	0.23
Mayor a \$18 000.00 y hasta \$19 000.00	3	0.09
Mayor a \$19 000.00 y hasta \$20 000.00	54	1.58
Mayor a \$20 000.00	60	1.75
No contestó	270	7.89
Total	3,424	100.00

Nota. Estudiantes por ingreso familiar mensual. Generación 2021-II. UACM

Estadística e Investigación de la Población Estudiantil, Coordinación de Servicios Estudiantiles, UACM, 2021.

En relación con el tema, en las experiencias de los estudiantes llegué a identificar en tan solo una experiencia que uno de los adjetivos para la universidad es “escuela de pobres” como se lee en los comentarios de los amigos y conocidos del relato del siguiente estudiante:

Los comentarios normales como estudiante de la UACM: “tú qué vas a saber, es escuela patito, tu escuela de pobres”, esas cosas, no les doy importancia, a mí en lo personal me gusta mucho la UACM, tiene sus problemas, solo que le falta un poquito más de disciplina en el alumnado.

(Estudiante_18VFFEA)

Finalmente, en esta cita se puede entrever que el estudiante considera que utilizar el atributo de “pobreza” para referirse a la universidad y sus estudiantes. De igual forma se denuesta la capacidad para “saber”. Esta forma de categorización no solo denigra la imagen de la institución y su comunidad, sino que también se cuestiona la capacidad de los estudiantes para adquirir conocimientos. Es interesante notar que la persona entrevistada normaliza que se piense de esta forma sobre la institución y sus estudiantes, lo cual sugiere que estas percepciones son comunes.

4.1.2 Estudiantes con Discapacidad

Los estudiantes de bajos recursos no son los únicos que tienen dificultades en la obtención de “buenas calificaciones”. Los estudiantes con discapacidades también se ven afectados por un sistema educativo que, por lo general, no está preparado para brindar atención adecuada a las diversas condiciones de discapacidad (Arzate, 2015; De la Cruz, 2020). Esta situación puede verse reflejada en “malas” calificaciones o resultados deficientes en exámenes de cualquier tipo.

La flexibilidad en el acceso a la UACM permite que podamos encontrar una amplia variedad de estudiantes con discapacidades, aspecto que pude observar a lo largo de mis ocho años de trayectoria en la universidad, comenzando por el hecho de que yo tengo discapacidad. Una de mis entrevistadas también la tiene y algunas de las entrevistas, como la siguiente, respaldan este argumento:

...me ha agradado ver con mucha inclusión aparte, creo que eso también como que lo tengo como que muy marcada, ajá y incluso yo luego le cuento a mi hermano que va en la en la UAM y se sorprende porque, por ejemplo, yo he visto personas sordomudas este... ciegas, o, la una chava, que está cuadripléjica este... personas con enanismo (Estudiante_34PFFOU)

Desconozco si existe una base de datos general para el seguimiento a este tipo de estudiantes, pero en el Perfil del Estudiante de Nuevo Ingreso. Informe Generación 2021-II, UACM, encontré 100 casos diversas condiciones (Imagen VI), que incluyen discapacidades motrices, ceguera o condiciones neurológicas. Esto ha llevado a la universidad a desarrollar un programa de apoyo para estudiantes ciegos denominado “Letras habladas”, donde al menos uno de los sectores puede buscar una mejor atención en un sistema que difícilmente puede atenderlos de manera óptima. Como señala De la Cruz (2020), en los espacios escolares, ni los compañeros estudiantes, trabajadores ni profesores cuentan con preparación adecuada para la convivencia y aprendizaje de una persona con discapacidad, sin embargo es de destacar la búsqueda de inclusión en la institución.

Imagen VI

Tipos de discapacidad

Generación 2021-II UACM

Tipo de discapacidad	Frecuencia		
ALERGIA ALGO DE ASMA	1		
Arritmia cardíaca	1	epilepsia con trastorno psiquiátrico en proceso de calificación entre otros	1
ARTRITIS- REUMATOIDE	1	Es de aprendizaje	1
Asma	1	Escoliosis	1
Asma Bronquial	1	Escoliosis congénita con malformación	1
ataque de nervios	1	Escoliosis Idiopática Juvenil	1
atrofipocis múltiple	1	falta de movilidad al caminar no agacharme, al sentarme	1
Auditiva	2	Física	1
Camptodactilia en dedo meñique en la mano derecha	1	hemofilia	1
Ceguera	1	Hipoacusia	1
Crisis de ausencia(epilepsia)	1	hipoacusia bilateral y retraso de 5 años	1
diabetes	1	Hipoacusia/atresia Izquierda	1
Dificultad motriz leve	1	Inmuno deficiencia combinada no severa, otitis media crónica bilateral, rinitis	1
Disautonomía Cardíaca	1	insuficiencia venosa crónica	1
DISCAPACIDAD MENTAL, RETRASO DE 2 AÑOS	1	la vista	1
discapacidad motriz	1	lento aprendizaje	1
discapacidad psicosocial	1	luxación congénita de cadera	1
dislexia	1	luxacion de cadera en la parte derecha y hemiplegia	1
dolores postraumatico en region lumbar qu irradia a miembros.	1	luxación de fémur	1
epilepsia	2	Memoria a corto plazo adquirida por un accidente automovilístico	1

Nota. Estudiantes por tipos de discapacidad. Generación 2021-II. UACM Estadística e Investigación de la Población Estudiantil, Coordinación de Servicios Estudiantiles, UACM, 2021.

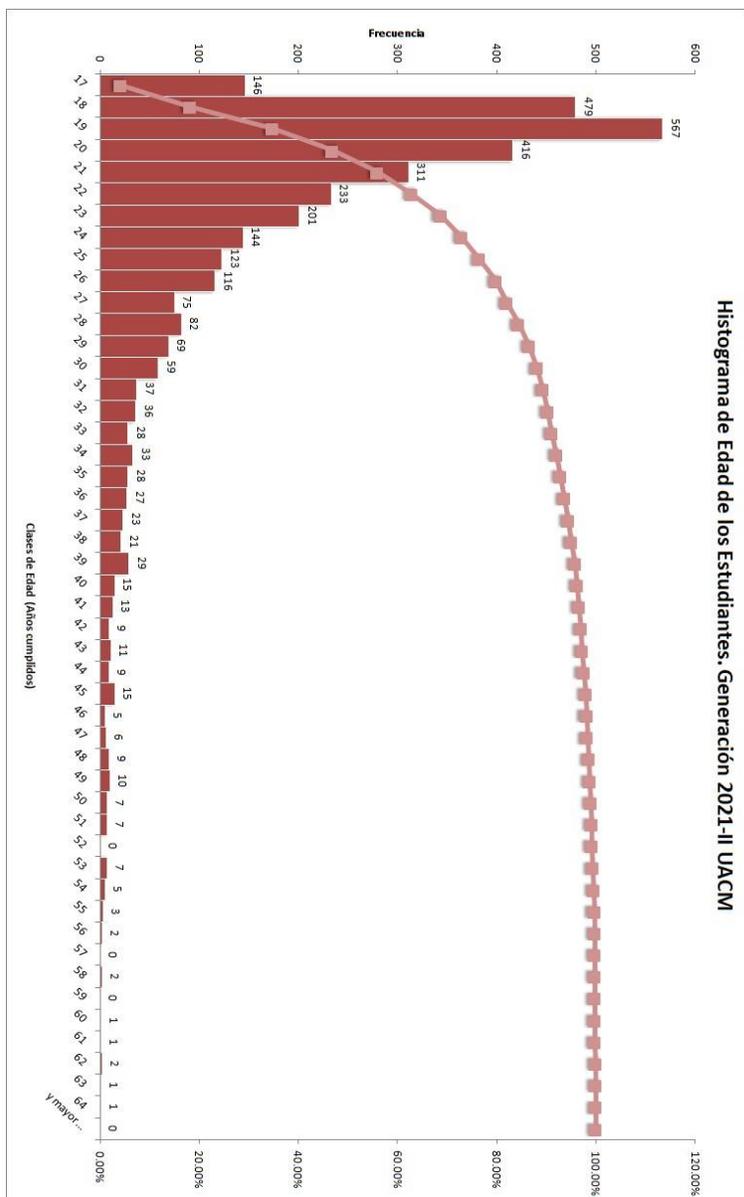
4.1.3 Estudiantes de Edad Mayor a la Tradicional

Primero se me complicó lo de la compu para entenderlo porque pues no estoy tan acostumbrada, y pues como yo ya soy más grande, no soy como los *millennials* que se les facilita a todos ¿no?, entonces este sí se me dificultó, pero fui aprendiendo, preguntando y todo, el *moodle*, se me hacía complicadísimo y no ahorita ya me lo sé jaja. (Estudiante_35PFFOV)

Una de las poblaciones suele ser segregada por otros estudiantes no solo por condiciones físicas o socioeconómicas es la población adulta y adulta mayor, pues el “ambiente natural” de una universidad es el de las juventudes, ya que la edad “tradicional” para estudiar una carrera universitaria es de los 18 a los 24 años. En la UACM, los rangos de

edad son muy variados, como se puede ver en los estudiantes de nuevo ingreso de la generación 2021 (Gráfico II), lo que evidencia la inclusión que se genera en este rubro.

Gráfico II



En el Gráfico II se puede observar que, aunque la mayoría de los estudiantes se concentra en las edades tradicionales hasta los 21 años, la curva se extiende desde los 24, que es el fin de la edad “tradicional”, hasta los 64 años. De hecho, en el mismo informe se señala que el promedio de edad de los estudiantes de esta generación es de 23 años, una edad no convencional para iniciar los estudios universitarios si consideramos que el rango “normal” para estudiar este nivel es de 18 a 24 años.

Nuevamente recalco que, en mi experiencia universitaria en el plantel, me tocó ser compañero de varios estudiantes en edad “no tradicional”. En mis entrevistas, también pude encontrar algunas menciones al respecto: “De repente descubres la UACM, la posibilidad de trabajar y estudiar, cerraron un turno por poca matricula, da muchas oportunidades y notificación para personas muy mayores, he conocido gente mayor y le echan muchas ganas.” (Estudiante_1VFFOU) “...o sea también que hay personas muy adultas estudiando y es algo, pues también normal, ¿no? pero por ejemplo, en otras universidades lo ven raro” (Estudiante_34PFFOU)

En las experiencias que he agregado, específicamente en el caso del Estudiante_1, recalco otra categoría: estudiantes que estudian y trabajan. Con ello, quiero señalar el hecho de que la flexibilidad de la universidad permite el acceso a este otro tipo de sector que puede ser estigmatizado, como se verá en el siguiente apartado.

4.1.4 Estudiantes que Estudian y Trabajan

... siempre he visto yo la forma de trabajar y pues salirme salir adelante, eso salir adelante de una de otra forma porque pues no. Digieran por ahí no hay de otra que tienes que adaptar, te tienes que adaptar a todo, si eres estudiante y te dedicas aaa solamente estudiar, tienes que ver la forma de adaptarte en el sentido de tus traslados de los gastos, o sea todo y si trabajas y estudias y aparte tienes que dar dinero en casa, tienes que adaptarte aún más de lo que vas

generando deee lo que tienes que hacer aquí de los problemas que hay en casa, entonces tienes que estar en mi caso me tengo que adaptar demasiado no se adaptar demasiado porque soy único en esa parte que soy hijo, único.

(Estudiante_19VMFEF)

“...por ejemplo, yo cuando entré aquí me daba pena porque pues la mayoría de estudiantes estudia y trabaja entonces era así como y tú qué haces? y yo... yo nomás estudio...” (Estudiante_25PFFEf)

Los estudiantes que estudian y trabajan representan otro grupo que, aunque no se considera negativo en la sociedad en general, puede enfrentar dificultades dentro del ambiente universitario. Además, cumplir ambos roles puede complicar su éxito académico.

El estatus de estos estudiantes es ambivalente, pues mientras la actividad escolar está ligada con la juventud, el trabajo lo está con la vida adulta. Esto conlleva que se puedan tener las responsabilidades de ambos roles. De esta forma, en cada grupo en el que se encuentran, pueden ser estigmatizados. Goffman (2006) afirma que para que exista el estigma, basta con que exista una diferencia que se considere negativa por alguien, es decir, alejarse de lo “normal”. Estos estudiantes cumplen tanto el rol de estudiante, asociado a la juventud estando en el espacio laboral asociado a la vida adulta, como el rol del trabajo asociado a la adultes en el espacio escolar asociado a la juventud. La investigación me arrojó un ejemplo:

“... (mis amigos) ... dicen que ya estas viejo para eso y que mejor me ponga a trabajar en lo que sé y cosas así.” (Estudiante_9VMFEA)

La siguiente experiencia surgió el primer día que la universidad abrió sus puertas a los estudiantes después del periodo de pandemia ocasionada por el COVID-19.

Considero que la contextualización es importante, ya que los señalamientos que dijo

tienen una relación directa con las medidas de aislamiento y la “virtualización” de las dinámicas universitarias en este periodo. En ellas, se exponen algunas de las desigualdades experimentadas por quienes carecen de recursos tecnológicos, y socioeconómicos, lo que afecta su vida universitaria. Además, estas desigualdades se complican aún más con las complicaciones de ser estudiantes que trabajan y al carecer de los recursos para afrontar la nueva realidad. Se puede observar que el trabajo consume tiempo que se podría dedicar a otras actividades, como la escuela. Además, de que se solicita mayor compromiso de la universidad para estudiantes en situaciones adversas, que, al tener un compromiso laboral, les resulta difícil adaptarse a cambios repentinos.

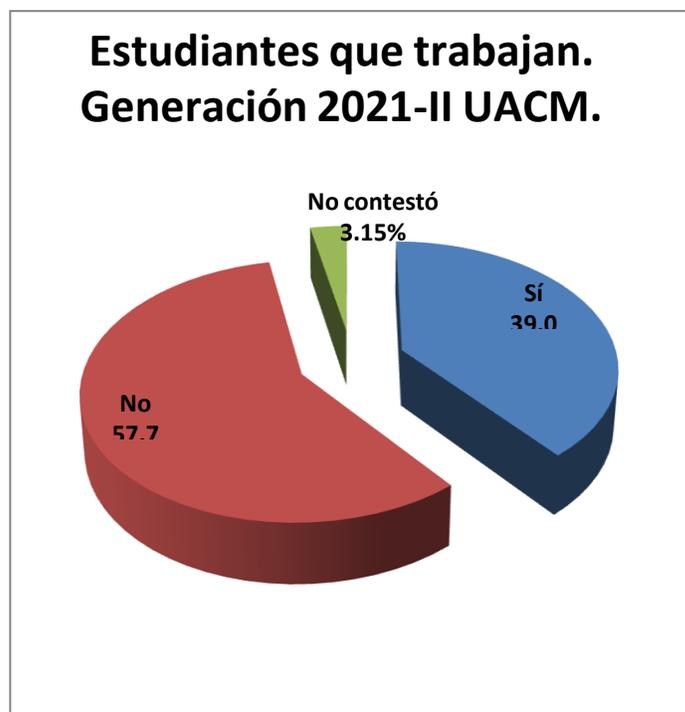
...los problemas de responsabilidad, formación, que acomoden la información y no la pongan tres días antes, porque no todos estamos metidos a internet, o piensan que porque somos jóvenes estamos todo el día en Facebook o las redes sociales, pero no es cierto, el trabajo nos consume, le damos más prioridad. Entonces estamos medio mes sin ver las páginas, y estamos con esta información... y pues la cambiaron el viernes y hoy es lunes... y venimos con esta información, no había forma que yo supiera. No estoy al tanto, tanto de las páginas, muchas de las veces no tengo internet, apenas conseguir un teléfono, no lo tenía. Un poco más de formalidad, que se piense en las personas que no tenemos las herramientas necesarias. (Estudiante_21PMLOU)

Un punto importante que el estudiante señala en la cita es la necesidad de considerar una categoría de jóvenes menos estereotipada y más amplia. Existen jóvenes que no corresponden a la idea de personas con acceso continuo e irrestricto a las redes sociales y a las tecnologías de la información. La pandemia ha sido una experiencia que tomó por sorpresa tanto a los estudiantes como a las instituciones universitarias. A partir de la experiencia recién citada, se puede observar cómo las soluciones inmediatas

adoptadas por las instituciones educativas pensadas en una idea general de juventud pueden resultar insuficientes para algunos estudiantes.

En el Gráfico III, se puede observar que, en la generación de ingreso revisada, cerca de la mitad de los estudiantes estudian y trabajan.

Gráfico III



Nota. Estudiantes que trabajan. Generación 2021-II. UACM Estadística e Investigación de la Población Estudiantil, Coordinación de Servicios Estudiantiles, UACM, 2021

La flexibilidad de la UACM en cuanto a cursar materias, asistir a clases y sus métodos de evaluación resulta beneficiosa en la inclusión para los estudiantes que estudian y trabajan, según las entrevistas de mi investigación. Esto les permite acomodar horarios según su conveniencia para poder trabajar sin tener que abandonar sus estudios. A continuación, comparto algunos relatos que reflejan esta situación:

Me parece muy accesible, porque puedo no presentarme y es cuestión de ser autodidacta y presentar el examen, aunque corres el riesgo de meter una

materia a examen y mancharte, pero si lo haces bien sin problema, pero la verdad es muy accesible, me quedé sorprendido cuando lo conocí, sobre todo para los que trabajamos. (Estudiante_9VMFEE)

...yo veía mis demás compañeros y era de que no, pues saliendo de aquí me voy a trabajar y después tengo que ir a recoger a mi hijo y después tengo que llegar, no, ¿no? Entonces yo creo que cada quien lo tome a su tiempo, es, es muy importante, o sea, la verdad está muy muy bien pensada esa situación.

(Estudiante_31PFEF)

Entrevistador: ¿Qué opinas de la evaluación?

En general, sí son buenos métodos. A mí me parece muy correcto muy accesible para personas que, por ejemplo, estudian y trabajan se solidarizan con el compañero con el estudiante y pues sí, yo no tengo ninguna queja sobre eso, la verdad me parece perfecto muy bien, por más que uno le preguntaban lo mismo te lo decía de diferentes maneras y yo creo que al expresarse de otra forma una dos tres veces demuestra un este un avanzado conocimiento del tema.

(Estudiante_26PMLEP)

No, pues que te está, pues está, está muy chida o es, es muy buena porque precisamente para las personas que trabajan, que tienen el interés o la curiosidad por seguir conociendo, aprendiendo o no alejarse de lo que es la vida académica, intelectual, pues pues si ¿no? les queda. (Estudiante_33PMFF)

Las responsabilidades adultas además suelen ser una prioridad ante las responsabilidades escolares, como me narró un estudiante cuando le pregunté si ha reprobado materias:

Mira principalmente, yo soy ya padre de familia entonces pues ahora si que primero están mis niños y luego quedo yo, entonces yo soy el sustento de mi

familia. Entonces prefiero la verdad trabajar ahorita y ya en algún tiempo más adelante retomar estudios a larga distancia. (Estudiante_26PMLMR)

A veces, la carga de la escuela es totalmente incompatible, al grado de tener que dejar la escuela para cumplir las funciones familiares como narra una estudiante:

Entonces, pues por más que yo quiera quería seguir venir a estudiar, pues no todo se puedan esta vida o trabajas o trabajas para comer ¿o vienes a estudiar? Entonces, pues lo primordial, pues darle una alimentación a mi hija... un día (mi pareja) si me dijo "o tu escuelita o, o, nosotros" ... [el padre de su hija la abandono] (Estudiante_37PFLIE)

Existe una tensión entre estudiar y trabajar, ya que ambas actividades demandan dedicación y tiempo. Cuando entran en confrontación directa, el trabajo se convierte en la prioridad, puesto que proporciona el sustento para la vida diaria y, en el caso de los estudiantes con familia, para el cumplimiento de su responsabilidad.

4.1.5 Estudiantes indígenas

Pude identificar, que hay una variedad considerable de población indígena que accede a la universidad. Es conocido que el sistema educativo nacional no se encuentra adaptado a las necesidades particulares de las poblaciones indígenas, empezando por ser un sistema generalmente monolingüista basado en el idioma español, aunque gran parte de la población indígena tiene una lengua madre distinta. Dada esta realidad, hay factores estructurales en el sistema para que los resultados escolares de los indígenas suelen ser negativos (Silas, 2008). Derivado de ello la UACM al eliminar los filtros para su incorporación, puede ser una opción accesible.

En la Imagen VII se observa que un grupo de estudiantes indígenas que accedió el año analizado, algunos adscritos a pueblos originarios de la ciudad. Es destacada la variedad de grupos de pertenencia de estos 92 estudiantes, lo que podría indicar que la

oportunidad de acceder sin trabas a la universidad favorece que busquen el acceso desde varios espacios geográficos y no se limita el ingreso a habitantes de la CDMX. Mi experiencia en la universidad me permitió conocer personas provenientes de varios estados de la república e incluso migrantes de otros países, quienes encuentran en la flexibilidad en el acceso, una forma de ingresar a la educación superior.

Imagen VII

Estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario o indígena

Generación 2021-II UACM

Del total de 3,424 estudiantes encuestados 92 declararon pertenecer a algún pueblo originario o indígena.

Pueblo originario o indígena	Frecuencia	%
Chinanteco	4	4.35
Huave	2	2.17
Maya	2	2.17
Mazahua	1	1.09
Mazateco	12	13.04
Mixe	2	2.17
Mixteco	15	16.30
Náhuatl	29	31.52
Otomí	7	7.61
Popolocas	2	2.17
Purépecha	1	1.09
Tlapaneco	1	1.09
Totonaco	1	1.09
Triqui	3	3.26
Zapoteco	3	3.26
Magdalena Contreras	1	1.09
Pueblo Originario de San Miguel Ajusco	2	2.17
Pueblo originario Santa Lucía Chantepéc, Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México	2	2.17
Zapotitlán Tláhuac	2	2.17
Total	92	100.00

Nota. Estudiantes por pertenencia algún pueblo originario o indígena. Generación 2021-II.

UACM Estadística e Investigación de la Población Estudiantil, Coordinación de Servicios Estudiantiles, UACM, 2021.

4.1.6 Estudiantes en Centros de Reclusión

Desde el año de 2004 la UACM firmó un convenio para impartir clases en Centros de Readaptación Social del entonces Distrito Federal, logrando con ello constituir el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER⁵). Hasta 2021, el programa había admitido a 829 estudiantes matriculados en condiciones privadas de su libertad (Ponce de León, López y Camacho, 2021). Hasta el mismo año, 35 reclusos lograron titularse y 67 egresaron.

Las personas privadas de su libertad son quizás uno de los grupos sociales más estigmatizados, ya que uno de los efectos de que estén prisioneros es diferenciarlos de la vida normal. Dicho estigma se “transmite” a las personas más cercanas, padres, hermanos, hijos o parejas, todos ellos comparten la condición estigmatizada del sujeto señalado (Goffman, 2006).

Siguiendo a Goffman, la mayoría de los grupos sociales estigmatizados construyen estrategias de adaptación, ocultamiento, o simulación, con los que a veces logran aparentar ser “normales” (en la lógica de Goffman, lo normal se opone al estigmatizado suponiendo que el sujeto con un rol de estigma es diferente y posee atributos que le niegan su normalidad). Sin embargo, los presos difícilmente pueden realizar estas acciones y aparentar, ya que su condición de reclusos los aísla desde el primer momento, son públicamente señalados, tienen una matrícula y son contenidos con el mayor control posible por parte del Estado. Por lo tanto, su estigma se transmite más rápidamente a sus seres cercanos, lo que podría incluir en el contexto universitario a compañeros, profesores e/o instituciones.

Bajo la condición del estigma en los presos, la sociedad suele “premiar” las

⁵ <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pescer/es-es/antecedentes.aspx>

intenciones de reinserción de los sujetos “desviados”, por lo que buscar “educar” a personas presas es un acto positivo, ya que son catalogadas como gentes que necesitan una reinserción, reclusión y un tratamiento para reintegrarse como personas. Entonces, acciones como las desarrolladas por el PESKER pueden ser socialmente positivas ante estas lógicas, a tal grado que la prensa las elogie (Imagen VIII) y no se suma a las críticas sobre la universidad.

Imagen VIII



Nota. Se han titulado 34 reclusos como licenciados en derecho por la UACM CDMX

[Artículo], por Efrén Argüelles, (2021), *Excelsior*

(<https://www.excelsior.com.mx/comunidad/se-han-titulado-34-reclusos-como-licenciados-en-derecho-por-la-uacm/1484657>)

La intención de la UACM al ofrecer educación superior a los reclusos, a la vez consigue, tal vez sin quererlo, contrarrestar en cierta medida el estigma asociado a ellos.

Por lo tanto, la educación superior parece impactar de forma positiva en una posible reinserción social. Así lo relata una exreclusa:

A decir de una de las estudiantes, al ser entrevistada ya concluido su tiempo de compurga en el Centro Femenil de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla, el estudiar dentro del penal se tienen ganancias secundarias de gran relevancia: “no te sientes sola, me lleva a mis raíces, te abre al mundo, y se cuenta con una formación que ayuda a no ser estigmatizada por salir de la cárcel, y sobre todo, refiere, la universidad te impulsa a identificar tus capacidades”. (Rompeviento TV, 2013). (Ponce de León et. al., 2021)

Relatos como el anterior me hacen pensar sobre las posibilidades de contrarrestar el estigma desde una posición ya estigmatizada. La educación superior podría ser un elemento que ayude a los grupos relegados por la sociedad a ser “aceptados”. Grinberg y Abalsamo (2016) escriben un tanto al respecto cuando señalan que una de las intenciones de los grupos desfavorecidos con los que trabajan, es alcanzar mediante la educación un posicionamiento dentro de una sociedad que los estigmatiza, luchando por acceder a una educación que les permita obtener el estatus de “normales”.

Al construir una analogía entre lo que escriben Grinberg y Abalsamo (2016) y el relato que cité en Ponce de León et al. (2021), considero que al finalizar la sección analizando el caso de los estudiantes en reclusión, puedo concluir que la estigmatización puede ser contrarrestada a través del trabajo de una institución educativa.

4.1.7 Para concluir

El análisis de algunos de los grupos sociales que asisten a la UACM me ha permitido constatar el éxito relativo de una estrategia de ingreso orientada a ampliar la cobertura a grupos vulnerables (Mendoza, 2015). Considero a estos grupos como

vulnerables, ya que todos ellos suelen ser estigmatizados en mayor o menor grado, debido a sus atributos distintivos en comparación con que se podría considerar como un estudiante “normal”. Sin embargo, las estadísticas obtenidas no pudieron abarcar todos los grupos afectados del estigma. Un ejemplo de esto son las madres solteras.

Durante mi experiencia estudiando en la UACM Cuauhtémoc, pude constatar que es este último grupo, las madres solteras, uno de los más evidentes, ya que no es difícil ver niños pequeños en los pasillos junto a sus madres. De hecho, el plantel Casa Libertad de la UACM, inició con un proyecto de guardería para la atención a este grupo social. Sin embargo, las estadísticas no tienen un registro claro del número de estas mujeres en la universidad. En las entrevistas, pude identificar a dos de las 23 mujeres entrevistadas pertenecen a dicho grupo.

4.2 Experiencias Emergentes de la Investigación

En este apartado, presento dos asuntos que surgieron durante la interacción con los estudiantes. Estos temas no se anticiparon antes de mi llegada a la universidad, sino que emergieron del diálogo y la escucha a los estudiantes. Son aspectos que se repiten con cierta frecuencia en los relatos y que considero importantes debido a las potenciales consecuencias en la vida personal de quienes los han experimentado. Tras analizar y reflexionar sobre estos aspectos, he llegado a la conclusión de que estos temas podrían ser resultado de la experiencia universitaria en contextos de marginación social.

4.2.1 La Experiencia Universitaria en la Violencia

Durante el trabajo de campo, emergió la violencia como un tema significativo en la experiencia universitaria. Al inicio de la investigación, tenía temas concretos que se fueron enriqueciendo y complicándose conforme avanzaba en la recopilación de las entrevistas. Un tema recurrente que emergió de la interacción con los estudiantes fue precisamente el de la violencia.

De esta manera, empecé a comprender que la violencia es un tema recurrente en las investigaciones realizadas en contextos desfavorecidos (Waquant, 2014; Langer y Nievas, 2018). A través de estas lecturas, fui capaz de entender la “naturalidad” con la que 36 de los 40 estudiantes que entrevisté mencionaron temas relacionados, en mayor o menor grado, con la violencia.

La revisión de Langer y Nievas (2018) orientó mi comprensión hacia la complejidad de la violencia, que trasciende el ámbito de lo físico. Este camino me condujo al tema del estigma. En este contexto, el análisis de Goffman (2006) y la posterior revisión de Clair (2018) resultaron fundamentales para entender que la violencia puede ser abstraída y crear marcas simbólicas en la percepción de las personas, aspecto que abordaré en el siguiente apartado.

Sin embargo, los 36 estudiantes que mencionan casos de violencia explícita describen experiencias que varían en magnitud y en cualidad. Estos casos generan miedo, intranquilidad y, a veces, frustración. Dichas reacciones emergen en un contexto de marginación social, en el que estos estudiantes intentan forjar su experiencia universitaria.

Las respuestas que mayoritariamente mencionan temas relacionados con la violencia surgieron tras formular la pregunta: ¿Qué opinas de la región de Cuauhtémoc? A continuación, comparto una experiencia que puede ilustrar el tema:

Por las cajas de trailers, hay asaltos, violaciones, levantones. Aquí he vivido toda mi vida, mis 32 años. Hay cosas muy bonitas, visualmente, es un pueblo, comida, lugares para aprender y divertas. Pero hay mucha corrupción, muertos, narcomenudeo, afuera de la universidad te asaltan. Aquí, mataban a la

gente nada más, los vochos pirata los taxistas. Actualmente la gente se asusta cuando dicen Cuauhtepac. (Estudiante_14VFLOC)

No todas las experiencias universitarias relacionadas con la violencia estaban directamente vinculadas a la universidad. En su lugar, estas experiencias se centraban más en el lugar y el ambiente de peligrosidad que se desarrolla en los alrededores de la institución, como se puede apreciar en el siguiente caso:

Seguridad, no es que sea peligroso, es inseguro. Se ve feo, se ve muy "raspa", como los planteles están en zonas marginales, se presta para estas cosas, el lugar para esperar el transporte tiene muchas deficiencias en horarios es inseguro, llegué a salir a las 8 y el último camión sale a las 7:30.

(Estudiante_5VMFOC)

Resultó notable que en ciertas ocasiones, ser estudiante puede actuar como un factor disuasorio contra el crimen, lo cual me lleva a reflexionar sobre un cierto "respeto" o reconocimiento que se da. La siguiente experiencia lo ilustra:

Opino que es un lugar muy solitario y peligroso, no es que no me agrade, es que algunas veces me tuve que bajar en reclusorio y pasar por el deportivo Carmen, en el área del tecnológico todo está muy cuidado y me quisieron asaltar unas 3, 4 veces me quisieron asaltar, adentro y afuera, pero ubicaron que iba para la escuela y dijeron no hay bronca y no me asaltaron, algunos compañeros se van en bolita o gastan el doble para bajar. (Estudiante_3VMFOC)

El caso de los estudiantes que residen en el mismo lugar es peculiar. Aunque reconocen de manera general la inseguridad y la violencia, y en algunos casos incluso detallan sus experiencias con estas, hay quienes manifiestan una visión un tanto más positiva:

Pues que es... es bonita porque porque aquí tengo mis amigos familiares y todo eso, pero por el lado de la inseguridad pues sí, deja mucho que desear.

(Estudiante_36PMLOC)

Los sentimientos de pertenencia están presentes en la gente que vive y ama en estos espacios, a pesar de las características estigmatizantes que se les imponen. Son lugares donde se vive, se sufre y se disfruta. Cuando escuchaba experiencias similares a la anterior, me venía a la mente el trabajo de Grinberg (2012) con estudiantes que estudian y viven en una zona desfavorecida. La autora sostiene:

Así, es lo escondido y negado que dice Frida que están queriendo mostrar.

¿Pero qué es aquello que no existe?, ¿aquello que a nadie le importa?

Inmediatamente Frida dice ahí hay vida, hay gente, ahí nos criamos...Lo

escondido, lo insoportable es que en esos barrios en el que pareciera que sólo puede haber crimen, hay amistad, amor, pelea... (p.87),

Retomaré una de las experiencias que registra, pues se puede hacer una leve comparativa: "Ojalá que la gente con este con este proyecto vea que la Cárcova es un lugar común y corriente como todos; la diferencia es la plata pero con la plata no compramos amor. (Re-copada)" (p.84)

Uno de los cuatro estudiantes que no expresaron temas relativos a la violencia y que es habitante de la región, simplemente narra: "Pues como vivo por aquí, se me hace conocido, bueno..." (Estudiante_17VFLOC)

A medida que entendí más claramente la relevancia de la violencia como un elemento destacado en mi investigación, incorporé una nueva pregunta para profundizar en la relación de los estudiantes con este fenómeno. La pregunta fue: ¿Los problemas de inseguridad de la zona te han afectado a ti o a alguien que conoces? Esta también sirvió

para que los estudiantes pudieran expandir más sus opiniones sobre Cuautepec. Por ejemplo, en el caso del Estudiante_36, la conversación se desarrolló de la siguiente manera:

Entrevistador- ¿Los problemas de inseguridad de la zona te han afectado o a alguien que conoces?

No, a mí no directamente, no, y aún ha conocido tampoco porque pues sabes por dónde caminar y por dónde no, pero que de mis conocidos que los hayan asaltado hayan sufrido por la inseguridad, no. ¿Por qué? Pus porque naces aquí, creces aquí sabes por dónde caminar sabes respetarnos dicen por ahí, si respetas te respetan. (Estudiante_36PMLPS)

Cuatro estudiantes (todos ellos residentes de la región) destacaron la importancia de ser reconocidos en la zona, conocer las rutas y horarios seguros para evitar los peligros de Cuautepec. En un caso, el tema se abordó con naturalidad, atribuyendo la responsabilidad a aquellas personas que no están familiarizadas con la zona. Este punto de vista se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Aquí no jaja, en otros lugares sí, en donde no me conocen, en en progreso o este el camino hacia allá, sí, aquí si está feo después de tal hora y en tales zonas, pero si aprendes a vivir aquí, sabes que obviamente por sentido común, no te vas a ir a parar ahí a tales horas, por ejemplo, en Colosio en las partes de arriba ahí pues obviamente no, en la noche. En donde yo vivo, si no te conocen, pues lo mismo jaja... en Chalma también y en Tlacaelel, ahí de noche no, lo que tiene ahí más son intimidaciones. (Estudiante_28PFLPS)

Un estudiante abordó el tema de la violencia solo al final de su entrevista. En su reflexión final, que comparto a continuación, expresó su percepción de la seguridad y la delincuencia en la zona:

No, sin problema. El RTP es muy seguro. Un autobús de la UACM te lleva al metro, no pago nada, no estudia el que no quiere, la universidad es totalmente gratuita, colegiatura, credencial, libros. Hay mucha desventaja por el reclusorio que esta abajo, pero la delincuencia está organizada que el gobierno, entonces los policías de la uni no creo hagan nada. (Estudiante_9VMFOC)

Hay momentos en los que el retrato de la violencia cotidiana en el espacio se refleja en sensaciones de miedo e intranquilidad, las cuales indudablemente afectan la experiencia como estudiante en un lugar con tales atributos. La siguiente narrativa ilustra este punto:

Ay, pues ahorita ya está bien feo Cuauhtepc, muchos muertos mucho, vandalismo. No puedes, no puedes salir tranquila hasta ciertas horas de la noche porque sientes que te vayan a saltar, te vayan a robar, no sé, pero así está súper súper feo, o sea, súper súper mal. Sí, entonces ahorita yo literalmente, pues sí, o sea este, entonces si este literal, pues si se pone feo, hay veces que se pone fea la calle. Pues más que nada antes estaba más tranquilo Cuauhtepc, este había fiestas y todo tranquilo, y ahorita cualquier problemita y te sacan la pistola, hay algunas personas que les da miedo estar aquí en Cuauhtepc.
(Estudiante_38PMFOC)

Hay estudiantes que mencionan que la violencia del lugar llega a infiltrarse en el espacio educativo, refiriéndose a compañeros asesinados, feminicidios y el duelo que estos eventos provocan. En esta experiencia, se relata lo siguiente:

Estudiante_40: ... antes de llegar a reclusorio un día me tocó ver a un vato muerto ahí balaceado. Sí, entonces la verdad sí, sí, digo no, sí me da miedo, pero sobre todo dicen que hay que tener respeto hacia este tipo de situaciones, ¿no? Entonces yo pues no quiero terminar balaceada..... no siento que sea tan peligroso a excepción de esa vez que vi un muerto. ¿Los problemas de inseguridad de la zona te han afectado o a alguien que conoces? Ah pues... lo que a mi me tocó fue no no, el asesinato ¿si los mataron no? de los compañeros que estaban por el reclu, a mi me tocó, la verdad es que fue muy feo porque me acuerdo que eran como te acuerdas, estábamos juntos y bueno, estábamos juntas y con otros amigos ese día y todos los compañeros, la verdad y la ambientes empezó a sentir muy feo y que estamos justo veníamos saliendo de clase y vinimos a la plaza y y nos empezaron a decir que acababan de matar a los compañeros, ¿verdad? Rubí: Sí, creo que fue en el día sí fue en el día y pues todos estamos muy alterados, ya vámonos a nuestra casa, era cuando oscurecía temprano, entonces sí estaba, sí, estuvo muy muy feo, eh. Los días este sí, después de eso la atención estuvo muy muy fea.

Estudiante_39: es que, si si se han vivido como cosas tensas porque, por ejemplo, me estoy acordando también de de de eso de la muerte de Nancy que hasta te pliqué de un chavo, que pero ese no lo mataron aquí lo mataron por el centro.

Estudiante_40: Del típico caso de que no debió de haber estado ahí, pero le tocó entonces este lo malo se dio una balacera en un bar donde él estaba y me acuerdo que exactamente ahí estábamos conviviendo una amiga y yo con él, porque este mi amiga y el rescataron un perrito y ella lo adoptó entonces este el ahí nos invitó a sentarnos con con sus amigos y todo y estuvimos conviviendo

entonces cuando en esa semana ella aparece al día siguiente o al segundo día anuncian que lo habían matado y yo me quedé así, pero ¿qué está pasando?, si y la muerte de esa vez de esos chavos, me acuerdo cuando también me acuerdo cuando hicieron la cómo se llama, El cortejo fúnebre aquí porque así es cierto! el cortejo fúnebre que te dan largo estuvo aquí afuera, se juntaron varios compañeros y como que no nos tocó clase verdad no, no...pues creo que fue en honor a ellos... también nos tocó el el... ¡la disputa contra badabum!

(Estudiante_40PFFOC)

Como se puede observar en las experiencias compartidas, los estudiantes a veces reaccionan como una comunidad frente a las agresiones. En ocasiones, se convierten en agentes activos en respuesta a los problemas de violencia que afectan su entorno. La siguiente experiencia lo ilustra:

Si porque, hace un... tiempo, bueno hace unos meses, años, sino es que años, porque era cuando estábamos aquí de clases presenciales, estaba lo dee la chica que aquí salió y tomo un taxi y apareció creo que descuartizada, y tu ya salías y daba miedo, de hecho por decir, si y la verdad yo sí fui una marcha de la Universidad por esa problemática de que no queríamos que las porque por decir, entras y no te pedían la credencial, o a veces si. Pero como tal no verifican, "ay, eres tú, sí eres tú", no, no había esa seguridad entonces esa era lo que nosotros pedíamos también que quitaran los trailers que por decir muchos se van para acá y por eso ahorita y esto es en la tarde no sabes si te puede salir alguien y te puedo hacer algo yo cuando tenía materias en en la tarde salí una vez y me fui me fui por abajo y ahí donde está el Deportivo hay una zona que está así y un señor se estaba masturbando ahí y tú te quedas así de ¿qué onda qué? O sea, no hay seguridad ni por parte de la Universidad, como que ya saliendo ya es ya es tu

responsabilidad y por parte de, pues de quién debe de cuidar a los ciudadanos no había ninguna patrulla allá ni nada a pesar de que ya se les había pedido eso porque fuimos hasta García Diego [Rectoría]... (Estudiante_24PFLOC)

Algunas de las experiencias relatan la naturalización de la violencia. Identifiqué que quienes regularmente la normalizaban eran personas habitantes del espacio y estudiantes provenientes de zonas que ellos mismos reconocían como violentas. Esta experiencia muestra la normalización de la violencia, que a pesar de ser asimilada en el día a día, no deja de ser cruda y dolorosa:

Yo en lo personal, yo vivo aquí, ya estoy acostumbrado. Me parece bien. Es una, bueno conozco gente que vive por aquí, me siento cómodo, es mi lugar de nacimiento, es mi origen. Hay un poco de violencia, hay un poco de... de... como se le dice...inseguridad, y este hay mucha, mucha adicción, eso si mucha adicción. Yo trabajo aquí en la Plaza Hidalgo de Barrio Alto, yo estoy enfrente de "La Michoacana", a unos quince pasos a la derecha de donde yo estoy se juntan muchos compañeros que tengo, con muchas adicciones, desde algo tranquilo, como es la marihuana hasta fumar cristal. Cosas como estas este sí siento feo porque son mis compañeros...son personas con las que yo he convivido y ver que se echan a perder de esa manera ha fallecido muchos compañeros por cuestión del alcoholismo y de otro tipo de drogas... este a un compañero empezó a vomitar sangre y ahí enfrente de todos falleció... a él yo lo conocí en los tianguis también trabajo en los tianguis. Eh... pues ha pasado de todo... más que nada de todo. (Estudiante_21PMLOC)

Algunos estudiantes que asisten desde otras demarcaciones, las cuales perciben como igualmente o más violentas, realizan comparaciones entre estas y Cuauhtepec. De los cuatro estudiantes que no mencionaron la violencia, dos hicieron tal comparativa,

minimizando la violencia de Cuauhtépec al afirmar que en sus lugares de origen se vive más violencia. Este hecho se refleja en la experiencia del siguiente estudiante:

Pues... relajada ¡he!, en comparación con donde vengo, o sea esta, como todo, hay... siempre va a haber riesgos latentes de que te roben, ¿no? Entonces... si salimos a la calle con esa... mentalidad de que nos van a robar, pues no, no, nunca vamos a hacer nada, no, ajá nunca vamos a conocer más dirán por ahí más de donde estamos...Hubo un tiempo también donde estuve trabajando de Uber y me llevaban hasta Cuajimalpa, Atizapán, la lechería de Texcoco o sea... Pero esta zona muy relajada, ¿eh? Muy muy relajada. Lo que he visto cuando estaba en presenciales no había patrullas allá afuera y después empezaron a meter patrulla, ¿eh? O sea varios puntos de seguridad que si empezaron a moverse en el momento en el que todos estaban en presenciales, pero ahorita la verdad no sé cómo, esté, vaya a ser el proceso entonces, pues ya no sé cómo de que se va a hacer, ¿no?, Pero muy tranquila, ¿eh? Muy muy muy tranquilo, un plantel muy muy tranquilo. No hay problema a comparación de Tezonco, entonces, Tezonco si está feo, hay una zona bien fea de ahí de Tezonco que no..., pero aquí no, está tranquilo. (Estudiante_19PMFOC)

Hay tres estudiantes que mencionan el beneficio que la existencia de la UACM Cuauhtépec brinda a la zona, argumentando que ha contribuido no solo a su desarrollo urbano, sino también a la seguridad del área y a la oferta cultural. Un caso que me pareció particularmente interesante habla del contraste entre la oferta universitaria y el lugar donde se ubica. Ante la idea de construir un espacio para la educación superior en un lugar con altos índices de marginación -donde una de sus características son los bajos niveles educativos-, puede parecer incoherente la existencia de una universidad. La siguiente experiencia nos lleva a reflexionar sobre este punto:

De Cuatepec, que si hay mucho vandalismo, pero la escuela literalmente como lo único como se dice... como literal como que no cuadra con lo que está afuera. La escuela se me hace todo lo contrario. (Estudiante_22PMLOC)

Es posible confundir una actitud resiliente ante los problemas de violencia con la normalización de esta. A pesar de que algunos estudiantes han vivido eventos traumáticos, asumen que es su responsabilidad cuidarse, familiarizarse o enfrentar las situaciones que su entorno les presenta. La siguiente experiencia estudiantil ilustra este punto:

Hasta el momento no se me ha complicado, porque es una libertad. Hay procesos educativos muy autoritarios, pero no es mi caso. Nunca he sufrido en la UACM, a la mejor es privilegio, he pasado un sinfín de felicidad, lo que más he sufrido es en los camiones, uno a indios verdes lo secuestraron y otro a la raza me asaltaron, pero nada más. Solo es irse con cuidado. (Estudiante_4VMFSD)

Finalmente, comparto un ejercicio de sistematización en la Tabla VI, donde se enumeran las categorías más recurrentes asociadas a la violencia en las 40 experiencias recopiladas de los estudiantes de la UACM Cuatepec:

Tabla VI

Categorías	Frecuencia
Inseguridad	15
Asaltos	12
Muertos	8
Miedo	7
Feo	8

Vandalismo, rateros, drogadictos	7
Delincuencia	6
Peligroso	6
Zona de riesgo	5
Violencia	4
Pesado	4
Me asaltaron	3

4.2.2 La Violencia Universitaria, el Estigma y el Rechazo

Los estudiantes raramente expresaban explícitamente: “soy estigmatizado”. En cambio, describían situaciones en las que familiares, conocidos, amigos, compañeros y profesores manifestaban desdén, prejuicios, estereotipos o ideas negativas sobre la institución, su permanencia en ella y su comunidad en general. De forma recurrente, escuchaba relatos en los que podía identificar este fenómeno de estigmatización. Como exestudiante que también experimentó tal estigmatización, en varias ocasiones me sentí identificado. Esto no solo alimentó mi empatía hacia el fenómeno, lo que a su vez coadyuvó al desarrollo de las entrevistas, sino que también permitió una mayor profundización en el tema.

En el apartado anterior, comencé describiendo mi aproximación al tema de la violencia, un camino que me llevó de forma natural hacia el concepto de estigma. Siguiendo esta línea de pensamiento, el próximo paso es considerar la fase del rechazo. Para explicarlo: la violencia y el descuido en la región proveen elementos para la construcción de prejuicios, los cuales estigmatizan el espacio (Wacquant et al, 2014; Pescosolido y Martin, 2015; Clair, 2018). Esta estigmatización se transfiere de manera subsecuente a las personas que frecuentan dichos espacios, resultando en su

estigmatización (Neufeld y Thisted, 1999). Así, estos espacios y las personas los frecuentan y habitan, al estar cargados de atributos negativos, se convierten en no deseados, generando su rechazo. En resumen, la violencia conduce a la estigmatización, y esta, a su vez, fomenta el rechazo.

Sin embargo, para los estudiantes de la universidad, la estigmatización más relevante no es la que proviene del contexto general, sino la asociada directamente con la UACM. La universidad suele sufrir estigmas políticamente cargados (Addiechi, 2014), especialmente en relación con la izquierda política del país y sus figuras representativas, particularmente Andrés Manuel López Obrador (AMLO), a quien llaman comúnmente “peje”. Este estigma afecta a los estudiantes, quienes pueden verse señalados como izquierdistas, militantes o “chairros”. Un ejemplo que ilustra esta situación se describe a continuación:

Al inicio le puedo decir que no querían que yo estuviera sobre todo en UACM, en al inicio y hasta ahorita me ha costado mucho más con mi mamá porque a ella le decían “¡no!, es que si se va a esa escuela ella va a estar con AMLO, va a estar de partidista, no aprenden nada, se va a salir, se va a drogar” jaja, le decían cosas muy pésimas y mi mamá hubo un momento en que me dijo “no te quiero ahí, no te quiero ahí, te pago otra escuela”. ... Mi mamá fue “no”, y tuve amistades en el negocio que me decían “no te metas ahí, salte, estas en un proyecto político, no va a funcionar, ahí no aprenden nada, son unos chairros”, hay gente que me tacha de morenista, de izquierdista, de grillera, de todo lo que pueda imaginar.... Hasta familiares de mi pareja me decían “oye ese es un proyecto político, es que yo he visto que salen borrachos, este, yo he visto esto” y pues bueno, aquí estamos jaja... siguiendo estudiando. (Estudiante_8VFFEF)

Esta estudiante es “tachada”, se le asignan atributos que no necesariamente le corresponden, solo por estudiar en la UACM. El hecho de estudiar en esta universidad puede generar numerosos estigmas políticos, los cuales llegan a poner en duda la validez de la formación recibida (Addiechi, 2014). La relación percibida entre la universidad y una vertiente política estigmatizada induce a ciertos medios de comunicación o individuos a cuestionar la calidad y la validez de los estudios impartidos en esta institución. Esta es una preocupación constante tanto para algunos estudiantes como para sus familias, tal como lo ilustra la siguiente experiencia:

...cuando le digo a la gente que estudio aquí en, UACM, es como de “¿y si vale el título o algo así?, creen que el peje es el director o cosas así... generalmente la primer idea que tienen es como que negativa, así de como “¿Si vale?, ¿si tiene validez ante la SEP? o algo así... Se tiene como el, no sé, si no es Poli, o es UNAM, generalmente ya todas las demás escuelas son chafas, y si a eso le agregas que la UACM tiene como que muy apegada la imagen del presidente, del peje, también, lo toman como que “no pues ahí todos tienen beca” y que no se estudia bien... son como que muchos mitos o rumores... y como parte de eso también es ... pues la zona donde esta ubicada la escuela, o sea por decir, Cuauhtepac una zona marginal... (Estudiante_6VMLOF)

Una constante que identifiqué en el análisis de mis entrevistas fue la duda respecto a si los estudiantes verdaderamente aprenden o sobre la validez de los estudios que realizan. Además, fue constante la etiqueta de escuela “patito”, un adjetivo estigmatizador que insinúa una supuesta precariedad, la baja calidad de los estudios o incluso la falsedad de estos. La siguiente experiencia ilustra esto:

Te podría decir que fue al principio que te segreguen, que te ven feo, que digan “ay si de la UACM” ¿no?. ... ay si, si, los de la pejesuela, y ahora ya no,

actualmente ya no tiene ese estigma tan marcado. Mira y soy comunicóloga, en los medios de comunicación tu vas a encontrar mucha, mierda que ... nada más económicamente a los grandes medios de comunicación, pero ya hay mucha oportunidad de participar gracias a los nuevos medios de comunicación y muchos compañeros han podido escribir.... Romper estigmas es lo de lo mejor de ser de la UACM la neta. (Estudiante_14VFLOF)

Otro de los elementos que contribuyen a la estigmatización es el modelo propio de la UACM. Una de las características fundacionales de la institución es permitir el acceso a grupos tradicionalmente desfavorecidos. Esto resulta en una comunidad universitaria diversa. Sin embargo, la presencia de estudiantes que en otros contextos podrían considerarse “rezagados” o carentes de las herramientas necesarias para una educación universitaria, puede llevar a la estigmatización de la comunidad y de la institución en su conjunto. La siguiente experiencia ilustra esta situación:

Pues que muchas veces son buenos porque por ejemplo dicen que aquí aceptan de todo, pero aquí es donde de verdad cuando por ejemplo si repruebas el examen, te mandan a ciertos a ciertos, cómo se llaman materias por así decirlo, la integración y ahí es cuando son buenos ¿por qué? Porque si no sabes alguna cosa te lo enseñan y ya cuando entras al al Curso Básico pues ya más o menos, sabes de qué va, o ya te diste una idea o ya volviste a retomar el tema si son buenos. (Estudiante_36PMLTI)

El estudiante citado anteriormente menciona que “aquí aceptan de todo”, refiriéndose a la UACM. Esta afirmación resalta la diversidad económica que sorprendió a uno de los estudiantes que entrevisté, quien expresó:

Para mí, pues es una buena opción educativa. Está pensada obviamente todas las UACM's están pensadas prácticamente en los sectores más populares en las periferias, por eso que están tan lejos, ¿no? Y que es una, pues una buena oportunidad como todas las universidades tienen su contra entonces, pues es una universidad joven, entonces todavía le faltan años de crecer y pues formación. Porque luego dicen "ay no se titulan", ¡y pues no! perdón, hay varios titulados, tu eres el claro ejemplo también. También hay que ver el perfil de los estudiantes que entran a la UACM, son contaditos los que son que están bien económicamente y todo pero la mayoría de los que entran a la UACM estudia y trabaja, son personas ya grandes que se les da esa oportunidad y no es como en otra universidad de que si no tienes 20 años no te recibo entonces esas oportunidades que da, para mí, pues está padre. (Estudiante_31PFFOC)

La relación entre la UACM y su ubicación en las periferias de la ciudad denota su propósito de proporcionar educación a los sectores desprovistos de esta. Una estudiante cuestionó a la universidad sobre la falta de servicios para el grupo social al que pertenece. Su experiencia lo expresa de la siguiente manera:

...se supone que esta universidad se hizo para lo para los que vivimos aquí y que según somos marginados y todo eso ¿no? Entonces no veo por qué no piensan en eso ahorita y eso en eso se contradicen porque ellos si quieren apoyo y cuando uno necesita de su apoyo no nos apoyan claro, claro, para los estudiantes, para los estudiantes claro. (Estudiante_24PFLEM)

Sin embargo, en la experiencia de la estudiante, se puede interpretar una especie de cuestionamiento al concepto de marginación, aunque ella acepta que se les ha categorizado de esta manera. Dicha etiqueta es una forma de estigmatizar a los grupos

sociales, ya que les atribuye características que no necesariamente corresponden a su realidad.

Este fenómeno es el resultado de la construcción de índices como el de la marginación. Dicho índice se compone de variables relativas a los ingresos, niveles educativos, infraestructura y densidad de las demarcaciones. Aunque los dos últimos pueden ser criterios objetivos que reflejen la realidad contextual, los primeros no necesariamente aplican a todos los habitantes de un mismo espacio.

Es posible encontrar individuos con estudios e ingresos aceptables viviendo en áreas degradadas y densamente pobladas. Por tanto, cuestionar la categorización de “marginación” es válido. Sin embargo, en la vida cotidiana, los espacios catalogados como marginados suelen estar habitados por individuos que también han sido marginados de las oportunidades, lo cual se refleja en personas con bajos ingresos y un bajo grado de escolarización. Esto conlleva la creación de un estigma tanto social como territorial, es decir, personas con atributos percibidos negativamente habitando en espacios con atributos igualmente negativos.

El estigma, como una forma de violencia simbólica, puede intensificarse más allá del territorio o de la institución a la que uno está inscrito, a través de la percepción de rechazo. En este caso, se está hablando de una institución situada en un espacio que podría considerarse indeseable; es decir, un lugar que, debido a sus condiciones de degradación, vulnerabilidad y violencia, no se busca como primera elección para el desarrollo de la vida. Esta estigmatización se agudiza aún más debido a los prejuicios y difamaciones políticas asociadas a la institución, así como a las características particulares de su modelo educativo, que se orienta hacia el beneficio de los sectores marginados de la educación superior. Esta misma institución acepta estudiantes que han sido rechazados previamente en su intento por ingresar a otras instituciones.

De los 40 estudiantes que entrevisté, 29 (72.5%) habían intentado ingresar a otras universidades antes de la UACM. Estos estudiantes fueron considerados 'indeseables' por otros sistemas educativos, debido a que no lograron alcanzar el número mínimo de aciertos requeridos en los exámenes de admisión para matricularse en estudios universitarios, a partir de esto se les etiqueta con el estigma de rechazados.

El rechazo se convierte en una etiqueta, una consigna de insuficiencia y negatividad que el sistema educativo usa para señalar a aquellos que no se desempeñan según lo esperado. Esta etiqueta puede generar conflictos psicológicos y problemas de autoestima en quienes la llevan (Carnoy, 1981).

A esto, se suma el rechazo hacia la institución estigmatizada, que los estudiantes perciben al compararla con otras universidades y al hablar de ella con cierto menosprecio, como se muestra en este testimonio:

Pues la UACM sí siento que sí es este lo que dice el mensaje "nada humano me es ajeno", sí hay profesores muy humanos, este sí hay, no sé cultura que qué más puedo decir allá no se me ocurre otra coa jaja, me gusta, me gusta yo no la cambio a mi escuela y pues... progreso también progreso le llamaría yo. Y pues también un milagro! jaja, porque ¿quién iba a pensar que iba a haber una escuela aquí no? yo, yo feliz, por eso si le agradezco a... aunque la gente no lo quiera, pero yo si le agradezco al actual presidente, gracia a él yo estoy estudiando, sino yo no hubiera podido estudiar. Y yo si lo agradezco porque no yo cuando jaja, seguiría de empleada jaja de obrera. (Estudiante_35PFFUP)

A este, se añade el rechazo a la institución estigmatizada que los estudiantes identifican cuando la comparan con otras instituciones y la nombran con cierto desdén como en esta experiencia:

Difusión porque los profesores son excelentes. Bueno, que ni tanto, ¿eh? Porque ya he visto mucha gente que se mete aquí a la uni bueno es sabido de varias personas, ya he visto este licenciados en entrevistas como TV UNAM que salen de aquí de la UACM. Entonces yo creo que sí les falta un poquito de difusión, pero creo que lo hacen porque la cómo se dice la menosprecian la escuela porque no es como la UNAM como el poli, pero pues el nivel académico se va alcanzando con el tiempo y ya que aquí hay excelentes profesores bueno, en este plantel en los otros me han dicho que hay unas que sí son muy muy este como se dice payasos soberbios exigentes y así no? aquí también son exigentes, pero yo no sé la verdad eso me han comentado algunos compañeros pero aun así dicen pero pues sí está bien o sea, entonces yo creo que sí le falta un poquito más de difusión y confianza que que la gente tenga confianza pero pues es por la misma ignorancia que tenemos de que nos dejamos llevarnos todos siempre UNAM, poli, UNAM, poli, o UAM ¿no? y yo digo no también esta escuela es buena, hay muy buenos profesores, aprovecha lo que lo que tiene cerca te ahorras tiempo te ahorras dinero entonces eso lo puedes aprovechar para estudiar.

(Estudiante_35PFFCOU)

El menosprecio del que habla la estudiante se transfiere al tercer grupo asociado con el rechazo: los estudiantes que ya se sienten rechazados por el sistema educativo mexicano.

El estigma del rechazo es una marca que los mismos profesores pueden profundizar. Antes de mostrar cómo los estudiantes pueden apropiarse de esta marca para identificarse a sí mismos como 'rechazados', es importante mencionar que existen agentes institucionales que fomentan este prejuicio, como se aprecia en el siguiente testimonio:

Mira yo no sabía yo entré así como enamorada de la Universidad no y ya aquí cuando estaba en las clases fue así como de "no y que los tachan de chaires", y que "aquí entran nada más los que los que este, pues ya no fueron aceptados los rechazados de otras universidades" y o sea, yo es que no quiero sonar presumida no, pero yo siempre he tenido un buen promedio en la escuela entonces por ejemplo, yo no no me sentía así cuando entré, o sea era como de "¿rechazada de dónde?" , hice el de la UAEM pero pues me quedé, no sé, yo no me sentía como como así, entonces en las clases fue cuando yo empezaba a escuchar que los profes decían eso que mis compañeros era como de "ah, pues es que yo apliqué a esta y este y no me quedé" entonces era como de "ah, pues yo estoy muy contenta porque fue mi primera opción." Yo vengo por gusto, ¿no? Entonces pues sí, esa era la fama que yo, o sea, que yo me cree aquí mismo en la universidad. (Estudiante_25PFFOP)

La experiencia anterior muestra que, al igual que la estudiante que cuestiona la etiqueta de "marginada", esta estudiante cuestiona que la califiquen como "rechazada". Se observa una constante: la generalización perjudica, estigmatiza y engendra ideas sesgadas sobre las comunidades. Sin embargo, en el mejor de los casos, estos grupos pueden tomar un papel activo para cuestionar y criticar a quienes intentan imponer estos estigmas.

No obstante, no todos los casos son como el anteriormente descrito. Para ofrecer una respuesta crítica o posicionarse en contra de una figura de autoridad en el entorno educativo o social, es crucial desarrollar un nivel adecuado de agencia. No obstante, esta capacidad no es común en todos los estudiantes. Algunos asumen un papel más pasivo, integrando el estigma o la etiqueta en su identidad, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

Pues yo siento que fue una buena idea que alguien tuvo, para que muchos estudiantes como nosotros que fuimos rechazados o no le echamos las suficientes ganas así como lo creímos(S), este, tuvimos la oportunidad de seguir estudiando, los que en verdad queremos seguir estudiando(S). (Estudiante_24PFL)

La misma estudiante que cuestionó la marginación unos párrafos atrás, en esta ocasión se reconoce como parte de un grupo de estudiantes rechazados, y además se culpa a sí misma por no haber hecho lo "suficiente" para ser aceptada. Según Carnoy (1981), este es el paso final al que conduce un sistema educativo que se enfoca en crear estudiantes 'mejores' y 'peores', personas que se autoatribuyen la responsabilidad de su éxito o fracaso sin cuestionar las condiciones estructurales que propician dichos resultados.

El desconocimiento, combinado con los estigmas políticos asociados a la universidad y las particularidades estigmatizadas de su comunidad, generan un desprestigio que afecta a todos sus miembros. La experiencia de este estudiante ilustra este fenómeno:

Al ser una universidad relativamente nueva considero que le hace falta mayor promoción, yo creo que se ha creado un cierto desprestigio a través de la ignorancia de creer que la UACM es una escuela del Peje y al ser una escuela del Peje es papa es como para los rechazados de los rechazados y es pues "si para que haga algo el jovencito a la jovencita que no pudo ingresar a ninguna universidad" y considero que eso es una opinión muy equivocada, ¿eh? Considero que debería de haber un poquito más de difusión de qué es lo que hace y de los egresados, ¿dónde están los servicios? En qué están trabajando los egresados de aquí, muchos están emprendiendo en en los centros de investigación haciendo investigación en maestrías otros ya están ejerciendo sus profesiones, considero

que debería de haber un poquito más de difusión en en en las cosas hacia dentro de nuestra universidad también porque hacen muy interesantes te digo estas de los eventos culturales, que a veces hay a mí me gusta cuando tengo chances yo si me doy mi vueltecita y este y uno de los talleres estos de cinito también está padre, hacia adentro ese tipo de cosas que lo vea la gente, de los otros, este es que no conozco los otros planteles, yo no puedo decirte de los otros, pero este plantel está bien, es la realidad que vean, que vean los pasillos, que vean los salones ahí si hay una diferencia entre pasillos salones, bueno cuando estaba antes este de que empezara todo esto, bueno no ves pintas, no ves que "aquí estuvo el chuchito" y su vieja la no sé quién... y el teléfono de la perdida, de la no sé quién aquí está este... no, o sea están bien cuidados los salones, se puede venir a lo que este se está estudiando. (Estudiante_27PMFCOU)

Según este estudiante, el reconocimiento de las oportunidades y beneficios de estudiar en la universidad puede contrarrestar el estigma nacido del desconocimiento y la ignorancia.

Pescosolido y Martin (2015) señalan cómo, después de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos consideró beneficioso emprender una campaña "anti-estigma", la cual se basaba en erradicar la ignorancia como causa raíz de la estigmatización. Es posible que esfuerzos similares pudieran contribuir a mitigar las peores consecuencias de la estigmatización.

Capítulo 5. Hacia una tipología de las Experiencias Universitarias en Contextos de Alta Marginación Social

El uso de tipologías para clasificar permite obtener una visión general de las características más destacadas de un grupo. Es importante tener en cuenta que estas clasificaciones son herramientas conceptuales y no una representación exacta de la realidad. Por lo tanto, deben utilizarse de manera holística en el análisis social, considerándolas como herramientas para la comprensión de la complejidad. En el caso de las experiencias de estudiantes que asisten a instituciones en contextos de marginación, su clasificación nos acerca a comprender la diversidad de estas experiencias, evitando la estereotipación y permitiendo una mayor comprensión de las diferencias.

Con el objetivo de agrupar a los estudiantes para un análisis más sistemático, procederé a formular tipologías basándome en las propuestas por Dubet (2010). No obstante, en lugar de los ocho tipos que sugiere el autor, he decidido formular solo cuatro. Esta decisión se fundamenta en la necesidad de clarificar las características distintivas de cada grupo, dado el menor tamaño de mi muestra en comparación con la extensa cantidad con la que trabaja Dubet, quien analiza miles de casos. En mi estudio, al contar con un universo de 40 estudiantes, reducir la tipología a cuatro categorías permite una delimitación más precisa y facilita la identificación de la pertenencia a cada clasificación.

Dada la riqueza de experiencias, es necesario proceder de manera sistemática con el fin de ordenar los datos y los temas y, sobre todo, entender regularidades y diferencias entre los estudiantes, dada su heterogeneidad y diversidad.

A continuación, detallo los criterios utilizados para la identificación de los parámetros que permiten clasificar cada Tipo de experiencia universitaria:

Para la construcción de las tipologías de experiencias universitarias, me he basado en las “lógicas de acción” propuestas por Dubet (2010). Recordemos que la lógica de

acción es un concepto que nos permite comprender el sentido de las acciones que emprenden los estudiantes y que, por tanto, involucran sus experiencias. Cada lógica se manifiesta con un grado de intensidad —fuerte o débil— en los testimonios de los estudiantes entrevistados. Para asignar cada tipo, me centré en identificar y analizar las expresiones directamente relacionadas con cada lógica en los relatos. A continuación, expongo detalladamente cada una de ellas:

Integración: La identificación de esta lógica en los relatos se basó en la frecuencia con que los estudiantes mencionaban la pertenencia o identificación con la institución. Esta lógica también se refleja en la cantidad de veces que los estudiantes demostraron una identidad vinculada a la institución o expresaron sentimientos positivos hacia su relación con la universidad.

Subjetivación: La presencia de esta lógica en las narrativas se evidencia en las ocasiones en que los estudiantes muestran un compromiso explícito con su rol académico. Esto incluye su participación en clases, implicación en debates, búsqueda de asesorías y la adopción de un papel proactivo dentro de la comunidad universitaria.

Estrategia: El estudio de esta lógica de acción implicó el análisis de ciertas variables, relacionadas con las herramientas culturales y sociales que permiten a los estudiantes construir una estrategia educativa eficaz. Estas variables, en orden de importancia decreciente, son: la suma del nivel educativo máximo alcanzado por los padres, un indicador directamente relacionado con las herramientas culturales accesibles en el entorno familiar inmediato; el tipo de bachillerato de procedencia, que refleja la conexión con instituciones de educación media superior ya sean de circuitos de precarización o de élite, determinando así las oportunidades o barreras en el avance académico de los estudiantes; y, finalmente, la participación en actividades culturales, las cuales fomentan el desarrollo cultural de los estudiantes de una manera amplia o limitada.

Según Dubet (2010), la “estrategia” se refiere a la disposición y uso de los recursos (personales, académicos, materiales, etc.) que permiten la construcción de un proyecto. Por lo tanto, el foco principal de este análisis será identificar los recursos disponibles para los estudiantes.

Asimismo, analizaré las entrevistas para identificar factores que pueden influir positiva o negativamente en esta lógica de acción. La ubicación geográfica del estudiante con relación al campus universitario, la preparatoria de procedencia y las actividades culturales son algunos de estos factores, dado que las herramientas utilizadas en la estrategia para la construcción de la experiencia pueden resultar beneficiosas o, por el contrario, perjudiciales.

Por ejemplo, estudiantes cuyos padres tienen un bajo nivel de escolarización podrían disponer de una libertad económica que les permita realizar actividades culturales, como ir al cine, museos o lugares de esparcimiento, o bien, podrían haber estudiado en una preparatoria pública de élite, lo que les proporcionaría recursos adicionales para desarrollar su estrategia.

En este mismo sentido, la distancia geográfica entre el hogar del estudiante y el campus universitario, ya sea cercana o distante, puede tener un impacto significativo en la implementación de su estrategia para el proyecto estudiantil. Esto se debe a que el tiempo y el dinero invertidos en la movilidad en la CDMX pueden limitar los recursos disponibles para el estudiante, dificultando así su experiencia escolar.

Dicho esto, los estudiantes más vulnerables - aquellos que enfrentan desventajas socioeconómicas, carecen de capital económico, cultural y simbólico, y viven en contextos de marginación - pueden verse particularmente afectados, ya que el gasto invertido en transporte reduce las posibilidades de inversión en alimentación, material académico o

actividades de esparcimiento, elementos esenciales para la vida universitaria (Weiss, 2011). Además, la movilidad presenta otro desafío. Según el “Informe especial sobre el derecho a la movilidad en el Distrito Federal (2011-2012)” de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF, 2013), el tiempo promedio semanal empleado en traslados a escuelas es de 16 horas, lo que equivale a 3.2 horas diarias. Este tiempo de traslado podría afectar tanto el rendimiento académico del estudiante como su capacidad para participar en actividades extracurriculares, culturales o de esparcimiento, las cuales podrían enriquecer su experiencia universitaria.

5.1 Tipología ideal

Si bien los tipos ideales difícilmente cobran materialidad en la realidad estudiantil, nos brindan orientación acerca de los patrones o regularidades que se presentan en las distintas experiencias estudiantiles. Por ello, consideremos esta clasificación ideal como punto de partida para entender cada grupo.

Tipo I

Esta categoría ideal de experiencia universitaria se define por la fuerte presencia de las lógicas de acción de subjetivación y estrategia. En cuanto a la lógica de acción de integración, su presencia puede ser tanto fuerte como débil. Los estudiantes con este tipo de experiencias se asocian a niveles altos en la escolarización de sus padres. También provienen de bachilleratos con algún prestigio privados o públicos. Además, en su mayoría son estudiantes que están en el rango de la edad tradicional para estudiar la universidad. Son solteros y no trabajan por lo que suelen dedicarse únicamente a sus estudios, y cuentan con algún apoyo institucional. Otra característica en común es que sus desplazamientos entre sus casas y el plantel son simples. Este tipo de estudiantes se caracteriza por tener todas las lógicas bien desarrolladas y posiblemente contar con pocos obstáculos en el desarrollo de su experiencia universitaria.

Tipo II

El Tipo II destaca por mostrar una lógica de acción de estrategia siempre fuerte. Sin embargo, su lógica de subjetivación siempre es débil. La lógica de acción de integración puede ser fuerte o débil. La lógica de acción de estrategia los relaciona con un nivel alto en la escolaridad de sus padres. El tipo de bachillerato del que provienen puede ser de élite o precarizado. Tienden a pertenecer al rango de edad tradicional para realizar sus estudios universitarios. Puede que no trabajen o que sean solteros, lo que puede redundar en mayor o menor tiempo para dedicarse a los estudios. Es posible que cuenten o no con apoyos institucionales. Pueden no tener complicaciones en sus desplazamientos de sus hogares a la institución. En este tipo, la lógica de acción estratégica es fundamental debido a que posibilita la construcción de su experiencia en la universidad. Por ello, aunque no asuman un rol típico de estudiantes o tengan una integración débil con la universidad, sus herramientas para el desarrollo de una experiencia universitaria son fuertes.

Tipo III

El tercer tipo se caracteriza por tener una lógica de acción de subjetivación siempre fuerte. En contraste, su lógica de acción estratégica es siempre débil. Por su parte, la lógica de acción de integración puede oscilar entre fuerte y débil. Los estudiantes que expresan estas experiencias suelen tener padres con niveles bajos de escolarización. Para este tipo de experiencia siempre destacará el desempeño del rol de estudiante, aunque la integración no es un indicador relevante para este tipo. Por otro lado, suelen proceder de bachilleratos asociados a los circuitos de precarización de la educación media superior. Tienden a no estar en el rango de edad tradicional para hacer estudios universitarios. Puede que trabajen y que no sean solteros lo que suele restar su tiempo para dedicar a los estudios. Muchas veces no cuentan con apoyos institucionales y los

desplazamientos de sus casas a la universidad a menudo son complicados. Este tipo se caracteriza por la pobreza de las herramientas previas para la construcción de la experiencia universitaria, pues carecen de referentes culturales reflejados en la escolarización de sus padres, así como de sus actividades cotidianas, así como de referentes académicos previos.

Tipo IV

Este tipo se distingue por manifestar tanto la lógica de acción de subjetivación como la de estrategia en términos débiles. Sin embargo, la lógica de acción relacionada con la integración puede ser tanto como fuerte como débil. En este tipo la única lógica que, en ciertos casos puede ser fuerte es la de integración. Son estudiantes cuyos padres han tenido bajos niveles de escolarización. Proceden de bachilleratos de los circuitos precarios de la educación media superior. No pertenecen al rango de edad tradicional para hacer estudios universitarios. No son solteros y trabajan, lo que implica poco tiempo para los estudios universitarios. No cuentan con apoyos institucionales y el desplazamiento de sus hogares a la institución es complicado. Hay un contraste diametralmente opuesto entre los estudiantes de este tipo de experiencias y los de las del tipo I. Este tipo de estudiantes se caracterizan por tener complicaciones de todo tipo para construir su experiencia universitaria dónde la única posible fortaleza se encuentra en la lógica de integración que la institución y los estudiantes desarrollen.

5.2 Identificación de estudiantes en los tipos ideales propuestos

La clasificación en los cuatro tipos ideales facilita la organización de los estudiantes según sus experiencias en la universidad. Esta organización es clave para entender las diversas experiencias posibles en nuestra institución, que posee características particulares. Identificar si hay una concentración predominante en alguno de los tipos ideales nos ayudará a obtener una visión precisa del tipo de experiencia más

común en la universidad. A continuación, detallaré la clasificación de los estudiantes entrevistados de acuerdo con los tipos ideales propuestos. Para cada estudiante, describiré sus lógicas de acción, utilizando las siglas (I) para integración y (S) para subjetividad. Además, para la lógica de estrategia, me basaré en los indicadores proporcionados por los estudiantes, que se expondrán en líneas separadas para cada tipo ideal y cada entrevistado.

5.2.1 Tipos de Experiencias

5.2.1.1 Estudiantes con experiencias tipo I.

Hubo un total de 14 estudiantes con experiencias en el rango de tipo 1. Este tipo agrupa a la mayoría de estudiantes dentro del conjunto de los cuatro tipos. A continuación, colocó dos experiencias de estudiantes de este tipo de experiencia, uno de cada extremo del rango de pertenencia al tipo:

Pertenencia alta:

Lógica de estrategia, herramientas previas para el desarrollo de su experiencia universitaria: Lógica de estrategia fuerte.

Sus padres tienen licenciatura trunca y maestría, dando una suma de escolarización de padres elevada. Actividades culturales cotidianas diversas como lo narra este estudiante:

Mi tiempo son las artes marciales, en el equipo que se formó en el centro histórico, exploración urbana, arqueología urbana; ...el INPI llegué a acompañar a mi madre que es secretaria del instituto y por eso, como asistente, así me enteré de la universidad; colaboro en un programa de radio faro oriente, todos los martes de 4 a 6, en "La Vida en Rosa" soy columnista, productor y locutor, la producción es uacemita. (Estudiante_5VMFP)

Experiencia con la institución

Mira, muy aparte de que este enamorado de la universidad(I), tiene como todo, sus dos caras: esta parte de que ellos confunden la libertad con el libertinaje, ya que falta seguridad en el plantel y la parte académica(S). Es un ambiente de desarrollo como cualquier universidad, pero muchos conflictos entre ideales e ideologías(S). A veces los ideales académicos chocan con los de los profesores y chocan con ellos, a veces los mismos profesores ayudan a desarrollar esos ideales abonando a tu crecimiento académico y crítico(S), pero todo bajo los acuerdos comunes o institucionales, así que libertad como tal no he probado, de hecho, la libertad no existe, libertad exterior(S). Para mí la universidad es un segundo hogar(I), un espacio de crecimiento académico y desarrollo personal (S)y número tres una institución en desarrollo. Si lo vemos como una persona, apenas estamos entrando en la pubertad. (Estudiante_5VMFI)

En la experiencia se puede reconocer que hay una agencia en forma de subjetividad ampliamente desarrollada, ya que el estudiante analiza el espacio escolar, lo evalúa y contempla las posibilidades de acción estudiantil. En cuanto a la integración que expresa, desde el inicio ya declara su amor por la institución, punto de partida para su crítica, para cerrar con que es un espacio al que puede llamar hogar. Su crítica no se contradice con la integración, ya que en un primer momento habla del amor que siente, después reconoce que hay algunos conflictos, pero finaliza diciendo que es “un segundo hogar”.

Pertenencia baja:

Lógica de estrategia, herramientas previas para el desarrollo de su experiencia universitaria: Lógica de estrategia fuerte.

Tiene padres con preparatoria y secundaria que en suma dan una escolarización promedio media. Sin embargo, sus dinámicas culturales añaden densidad a sus herramientas:

Al cine, museos, secretaría de cultura, el INAH; trova, el rock, música en inglés, salsa, cumbias; lecturas ajenas a la universidad: periódicos, novela, cuento); además es su segunda licenciatura en la UNAM y su bachillerato previo fue en la Escuela Nacional Preparatoria número 3, bachillerato y universidad de prestigio en la ciudad. (Estudiante_32PFLP)

Experiencia con la institución

“En general siento que es una muy buena escuela que tiene profesores muy preparados(S) y pues tiene mucho potencial para competir con otras universidades(I).” (Estudiante_32PFLI)

La estudiante expresa su experiencia en un enunciado muy corto, aunque el sentido de la oración es positivo ya que considera a la escuela “buena” y con “mucho potencial para competir”, no alcanza a tener mayor desarrollo por lo que no se alcanzan a identificar con claridad las lógicas de subjetivación e integración.

5.2.1.2 Estudiantes con experiencias tipo II.

En esta categoría hubo tan solo 5 estudiantes, es el grupo menos numeroso de la muestra. A continuación, coloco dos experiencias de estudiantes de este tipo de experiencia, uno de cada extremo del rango de pertenencia al tipo:

Pertenencia alta:

Lógica de estrategia, herramientas previas para el desarrollo de su experiencia universitaria: Lógica de estrategia fuerte.

Los padres de este estudiante tienen preparatoria trunca y licenciatura, en suma, es un alto nivel de escolarización. Las dinámicas culturales del estudiante son diversas: “Escucho un poco de rock alternativo en español e inglés, electrónica, trans, música suave; asisto a un museo, pasatiempo favorito, tomo cursos de derechos humanos” (Estudiante_2VMLP)

Experiencia en el aula

Me gustaba mucho estar en las aulas(I), se prestaba para todo realmente, podría uno socializar(I). Cuando había clases el ambiente era muy tranquilo, no había desorden como en otras edades por así decirlo, edades escolares. Era muy cómodo(I) también porque los maestros realmente estaban abiertos a la opinión en ese sentido, ideología política o religiosa se respetada, me gustaba mucho eso de que se tomaba a todos en cuenta con sus ideologías, también aprender cosas nuevas. (I)(S) (Estudiante_2VMLPEA)

Esta experiencia representa la característica esencial del tipo 2, una lógica de subjetividad débil. El relato muestra una identidad y comodidad con la institución reiterada, lo que redundará en una integración fuerte, que se enfatiza cuando menciona que socializa, cuando dice que le gustaba mucho ser tomado en cuenta por los maestros y en la sensación de tranquilidad. Sin embargo, en cuanto a su papel de estudiante, solamente hace algunas menciones al final del relato cuando dice que le gusta aprender y ser tomado en cuenta, cuestión que redundará en una lógica de subjetividad débil.

Pertenencia baja:

Lógica de estrategia, herramientas previas para el desarrollo de su experiencia universitaria: Lógica de estrategia fuerte.

Los padres de este estudiante tienen secundaria y licenciatura, en suma, es un alto nivel de escolarización. Las dinámicas culturales del estudiante son diversas: “Escucho de todo, excepto reguetón y rancheras. Me gusta más la electrónica y el rock, en inglés; asisto a museos, parques, cine, video juegos, Recórcholis” (Estudiante_9VMFP)

Experiencia en el aula

“Pues en el aula presencial pues sí, ahora sí que en la universidad como tal me siento a gusto en la universidad, eh, de manera presencial todo sin problema, no tengo ningún, ninguna queja. (I)” (Estudiante_9VMFPEA)

Del otro lado del rango de pertenencia al tipo tenemos un estudiante que expresa tanto su lógica de subjetivación como la de integración de forma débil, mientras tiene una lógica de estrategia fuerte. En este relato se hace evidente que solo llega a mencionar su comodidad con la institución, pero el relato en sí es breve y sin contenido desarrollado. Se limita a mencionar que no tiene problemas en la modalidad presencial, lo que deja entrever que a distancia no fue igual. Tampoco alcanza a desarrollar comentarios que reflejen su subjetividad.

5.2.1.3 Estudiantes con experiencias tipo III.

En esta categoría hay 13 estudiantes, el segundo lugar en representación en la muestra. A continuación, coloco dos experiencias de estudiantes de este tipo de experiencia, uno de cada extremo del rango de pertenencia al tipo:

Pertenencia alta:

Lógica de estrategia, herramientas previas para el desarrollo de su experiencia universitaria: Lógica de estrategia débil.

Los padres de este estudiante tienen primaria y secundaria, en suma, es un nivel bajo de escolarización. Las dinámicas culturales del estudiante son escasas: "Escuchar música, parques, lugares de naturaleza y paz, lejos de aquí porque aquí asaltan; escucho Reggae, rap" (Estudiante_24PFLP)

Experiencia con pares:

Pues, en ingeniería de transporte, pues me llevaba bien con todos(I), pero no era algo, así que me interesara mucho porque como que esa carrera no me gustaba entonces como que no le veía tanto... así como que empeño(S) ya después cuando me cambié a la otra, pues me..., pues sí les hablaba a los compañeros y era así como de..., pues siempre te hacen hacer trabajos en equipo y quieras o no, pues tenías que convivir con ellos(S). Sí, de verdad, y pues ya por ese, por esa razón, pero sinceramente cuando ya estás en un grado, así como de la Universidad como que siento que ya no te concentras tanto en amigos, sino que, en tú, en lo que tú quieres por eso(S).

Entrevistador: ¿Te han apoyado?

Cada quien hace lo suyo, que cada quien hace lo suyo, si tú entregas tu trabajo y ayudaste en el equipo, pues bienvenido y, si no, pues adiós, ¡así son! (S)" (Estudiante_24PFLPEP)

En esta experiencia se puede apreciar que la única lógica de acción fuerte es la de subjetividad, debido a que la estudiante demuestra su acción al elegir con que grupo convive y trabaja de manera adecuada, además del empeño que pondrá en la carrera y al trabajar en equipo. Actuar de manera consciente es muestra de subjetividad que es la característica principal de las experiencias tipo 3. Las otras dos lógicas son débiles, la de estrategia que es débil desde el perfil de la estudiante y la de integración de igual

intensidad pues no termina de consolidarse en su relato, solo menciona una acción que se puede relacionar con dicha lógica cuando menciona que se la pasa “bien” con compañeros de una carrera.

Pertenencia baja:

Lógica de estrategia, herramientas previas para el desarrollo de su experiencia universitaria: Lógica de estrategia débil.

Los padres de este estudiante tienen secundaria trunca y secundaria, en suma, es un nivel bajo de escolarización. Las dinámicas culturales del estudiante son escasas: “Escuchar de todo, menos metal, pero de todo tipo; en mi tiempo libre suelo ver series, leer un poco, el ajedrez y estar un rato en las redes sociales” (Estudiante_38PMFP)

Experiencia con pares

“Si, me han apoyado bastante. (I) Alguna duda o algo tareas(S), comunicación, cualquier duda aquí en el plantel, apoyo. El compañerismo, alguien que te de la mano (I).” (Estudiante_38PMFEP)

La respuesta sobre este tipo de experiencia es breve. Aun así, se pueden identificar elementos suficientes para destacar la socialización implícita en la lógica de integración, pues menciona que se siente apoyada por los pares, cuestión que refuerza al final de su relato al mencionar que hay “compañerismo, alguien te da la mano”.

5.2.1.4 Estudiantes con experiencias tipo IV.

En esta categoría hay ocho estudiantes, ocupando el tercer lugar de representación en la muestra. A continuación, coloco dos experiencias de estudiantes de este tipo de experiencia, uno de cada extremo del rango de pertenencia al tipo:

Pertenencia alta:

Lógica de estrategia, herramientas previas para el desarrollo de su experiencia universitaria: Lógica de estrategia débil.

Los padres de este estudiante tienen secundaria trunca y secundaria, en suma, es un nivel bajo de escolarización. Las dinámicas culturales del estudiante son escasas: “Escuchar la banda, la norteña y los corridos; en mi tiempo libre suelo ir a bibliotecas”
(Estudiante_15VFFP)

Experiencia en el aula

La pasé muy ameno(l), porque creo que he tenido la fortuna de toparme con profesores e instalaciones muy cuidadas. Y los profesores, pues, como que no son tan estrictos, pero tampoco tan aliviados, o sea como que te piden tu punto de opinión(S)(l) y no se quieren hacer creer como los que saben mucho.

(Estudiante_15VFFEA)

En esta experiencia se puede identificar como la lógica de integración es la que sobresale pues siente ameno el ambiente y se siente integrada al aula, aunque no con demasiada intensidad, sobre todo en la segunda oración cuando busca señalar un punto positivo sobre su experiencia en el aula al ser tomada en cuenta por los profesores. La subjetividad no alcanza a desarrollarse en esa misma parte del relato, ya que aunque se puede inferir que demuestra su participación al opinar, es lo único que narra, por lo que termina teniendo fuerza débil.

Pertenencia baja:

Lógica de estrategia, herramientas previas para el desarrollo de su experiencia universitaria: Lógica de estrategia débil.

Los padres de este estudiante tienen primaria y secundaria, en suma, es un nivel bajo de escolarización. Las dinámicas culturales del estudiante son escasas: “Escuchar música casi toda; en mi tiempo libre veo películas y videos” (Estudiante_17VFLP)

Experiencia en el aula

“Pues que luego a veces, hay quienes se salen y no alcanzan y se detienen, les faltan y terminan saliendo, luego los salones están muy llenos, y a veces no alcanzas lo que quieres.” (Estudiante_17VFLEA)

En esta experiencia no logro identificar alguna lógica de acción operando, si acaso una leve incitación a la subjetividad al buscar estar en las aulas y a veces no encontrar espacio.

5.3 Experiencias universitarias según su clasificación en tipos

5.3.1 Experiencias tipo I

5.3.1.1 Recursos Disponibles.

Antes de abordar las lógicas de integración y subjetivación en los distintos ámbitos de la experiencia haré un análisis específico de los recursos disponibles que, tal como lo discutimos en el capítulo teórico, forman parte de las estrategias que los estudiantes tienen para construir su experiencia. En esta tesis no abordé el conjunto de estrategias que forman parte de las lógicas de acción en Dubet (2018) para la construcción de la experiencia social, pero sí contemplo los recursos disponibles, que es uno de sus elementos centrales. Los recursos son la base material que posibilita la construcción de la subjetividad y, por lo tanto, se encuentran en todos los ámbitos de la experiencia (aula, profesores, pares, familiares y conocidos y amigos).

Algunos de los recursos sobresalientes encontrados en la investigación son la escolarización de los padres, la edad no tradicional, los apoyos institucionales y los

recursos para sostener sus estudios sin la necesidad de trabajar. Estos recursos son beneficiosos, pues suelen facilitar a los estudiantes más tiempo para dedicarse a sus estudios y a la vida universitaria en general, y contribuyen a la construcción de una experiencia universitaria de calidad.

La escolarización de los padres emerge como un aspecto crucial. Podríamos pensar que es vital para el desarrollo de una estrategia en la escuela, pues la experiencia escolar previa de los padres puede afectar positiva o negativamente la de los hijos y en los estudiantes entrevistados es el indicador que más sobresale. Otro factor importante que destaca es la edad "no tradicional" para cursar estudios universitarios, que se constituye en un recurso que propicia la formación de experiencias universitarias de mayor calidad. Además, otros factores destacados, aunque resaltan en menor medida, son contar con apoyos institucionales y la oportunidad de no tener que trabajar.

Los elementos que tienen en común los estudiantes de experiencia de Tipo I serán detallados en los siguientes segmentos, correspondientes a cada ámbito de sus experiencias y en las dimensiones de las lógicas de integración y subjetivación.

5.3.1.2 En el Aula.

Integración. De acuerdo con las experiencias de los estudiantes en el aula, los profesores tienen destacada importancia en la creación de un ambiente propicio para la integración. Esto se ve principalmente en su rol de facilitadores de las dinámicas de clase y en su accesibilidad y apoyo para resolver dudas o brindar asesorías. Estos son asuntos que de formas diversas los estudiantes expresan por el gusto por estar en las aulas y por el ambiente generado entre sus integrantes. Un estudiante lo dice así:

...me gustaba mucho estar en el aula(l)... [incluso] en las situaciones de llegar a veces tarde por el trabajo, pero los maestros siempre han sido muy

accesibles y también muy dispuestos a cuestionarte cada vez más, hacerte ver de diferente manera lo que tú pensabas en ese momento(l). (Estudiante_8_F_26)

La estudiante inicia expresando su integración al hablar del gusto por estar en el aula y el desarrollo de su narración la reafirma al abordar el agrado sobre las dinámicas de sus maestros y su reflexión sobre como ha transformado su forma de pensar.

Subjetivación. Al reflexionar acerca de su condición de estudiantes, sus carencias, opiniones con respecto al currículo y la labor de la universidad como institución educativa, así como sobre el papel de la escolarización las personas de este tipo están expresando procesos de subjetivación, es decir se constituyen como sujetos activos de la experiencia educativa, donde resaltan, por ejemplo, sus habilidades para participar en lecturas, compartir puntos de vista, intervenir en debates o desplegar estrategias de aprendizaje. En el siguiente extracto de entrevista podemos observar cómo una estudiante se atribuye una forma de estar en el salón y, al mismo tiempo, muestra capacidad de agencia al desmarcarse de aquellos estudiantes que no quieren hablar seriamente y de una maestra que no hace lo que debería hacer. Toma una postura crítica al pensar que hay que hacer en el aula, con ello denota un proceso de subjetivación, en el que piensa su relación con el comportamiento de un grupo de estudiantes, por un lado, y ejerce una capacidad de agencia sobre el desempeño docente, por el otro:

Creo que los que flojoniarnos somos los alumnos(S) ¿no?... [Las]
experiencias con mis compañeros ... me estresaba[n] mucho, a lo mejor porque en ese tiempo como que no entendía el contexto en el que estaba... Porque como que no podía tener ...una plática sobre la carrera (S) en el salón, y era ... algo estresante ¿no? Y yo quería hablar de academia y siempre me dicen: "Ay, ya, cállate". Y yo: "yo quiero debatir!"(S). Por ejemplo, tuve un problema con unas compañeras porque nos pusieron una maestra de materia y era una de asignatura

[no era de tiempo completo] y estaba dando... no sé si fue cambio, o fue el uso de la teoría... el uso de la teoría creo que fue, y la maestra nos estaba dando otra cosa y ... siempre que yo ingreso a las clases reviso el programa, y la maestra no estaba dando nada. Entonces yo dije(S) la verdad es que no me gusta y no está dando ... lo que debería de ser. Porque al final del día el uso de la teoría se supone que tenía que ser algo aplicable ¿no? (S) (E_29_F_29)

En esta experiencia podemos observar varios momentos en los que la estudiante es crítica ante sus circunstancias, participa, platica sobre su carrera, se cuestiona sobre el currículo, el desempeño de ella y sus compañeros, en pocas palabras, su relato aborda de forma crítica su participación y mucho de lo que acontece en el aula.

5.3.1.3 Con los Profesores.

Integración. Los estudiantes frecuentemente mencionan que los profesores son buenos docentes, que les brindan apoyo, transmiten conocimientos adecuados, muestran flexibilidad y mantienen una buena relación con ellos. Los estudiantes destacan aspectos como la claridad y el seguimiento que reciben de sus profesores como elementos notables, que, bajo nuestro análisis, denotan procesos de integración. Un ejemplo se refleja en el siguiente relato:

...son una maravilla(I). Me llevo muy bien con ellos(I), ya dos ... son mis amigos(I), uno de ellos ya declarado. Los profesores aquí, hay más buenos que malos(I). Uno de ellos, más que lo académico, él me ha acompañado y él sabe de mi enfermedad, ha estado conmigo y ha logrado ser un gran apoyo(I) para mi... (Estudiante_5VM22)

Desde el comienzo habla de su impresión sobre los profesores como una “maravilla”, después concreta en que hay “más buenos” que “malos”, matizando que no todo es positivo, finaliza mencionando que se ha sentido apoyado por ellos.

Subjetivación. La capacidad reflexiva de los estudiantes manifiesta la producción de la subjetividad en la medida en que implica un ejercicio de la agencia desde su condición estudiantil. Esto se expresa, por ejemplo, en su capacidad para reconocer sus carencias previas y buscar asesorías, y en la reflexión sobre los métodos empleados por los docentes. En términos prácticos, la reflexión puede implicar el reconocimiento de sus limitaciones formativas y del papel motivador de los profesores, que les permite asumirse como estudiantes con capacidad de trabajo y de aprendizaje. La siguiente experiencia ilustra estas características:

...a veces, por ejemplo, a mí me cuesta mucho ... trabajo entender las lecturas, es muy difícil porque desde niña no tuve el hábito(S), ¿no? Y entonces sí, si, me cuesta mucho, pero los profesores me motivan, te lo dicen de alguna manera, te lo dicen muy bien, son muy educados, y otros de repente te dicen de cosas, pero no lo tomas a mal porque sabes que te lo dicen para tu bien(S), bueno yo no lo tomo a mal. Ahorita tengo dudas acerca de mi licenciatura(S)...

(Estudiante_35_F_42)

La estudiante empieza mostrando su subjetividad al hacer una reflexión sobre sus condiciones, posteriormente habla sobre tomar de forma positiva los comentarios que llegan a hacerle, y finaliza narrando como lo dicho le hace reflexionar sobre la carrera que cursa actualmente. La capacidad de reflexionar sobre su actuar es una muestra de subjetividad.

5.3.1.4 Con los Pares.

Integración. Las relaciones con los pares pueden ser elementos fundamentales de la integración, especialmente por la habilidad que pueden tener los estudiantes para establecer amistades, ofreciendo y recibiendo apoyo mutuo. Esto produce un bienestar

general y una comunidad unida. El siguiente relato muestra como un estudiante percibe la cordialidad y apoyo entre el estudiantado:

Pues, yo creo que la cosa que más puedo agradecer en cuanto a tener amigos(l) en la carrera... dado que son de la misma carrera algo que me gusta más es que siempre existe esa esa disposición a ayudarnos(l), dentro de los trabajos darnos talleres este... tallerearnos... están al pendiente, estamos tratando de apoyarnos, ¿no?, a lo mejor sí yo no puedo hacer cierta lectura alguien la hace por mí y me la pasará resumida, o me lo explica entonces se agradece poder tener gente que te ayude porque a veces es demasiado(l). (Estudiante_40FF25)

La integración en esta estudiante se identifica con las menciones en que ha sentido ser apoyada por sus compañeros. Desde que inicia su relato hasta el final habla del sentir ese apoyo lo cual habla de una integración fraterna al grupo escolar.

Subjetivación. Las personas de este tipo refuerzan su ser estudiantil en sus relaciones con los pares. Al hablar de su papel como estudiantes destacan la elaboración de trabajos u otras actividades inherentes a la vida escolar, recurren a sus pares para resolver dudas o buscar apoyo y, en ocasiones, consultan opiniones sobre temas académicos. Este fragmento ilustra dicha situación:

Todos tenemos diferentes conceptos y creo que conocer la idea de alguien más, pues te ayuda a reforzar tal vez tu conocimiento o tener otra perspectiva forma(S). Pues si conoces a las personas adecuadas y pues, es con todos, están... en la misma meta(S), pues sí, como que te ayudas, ¿no? A que no se te dificulte. Todos entendemos más algo y algunos no(S). (Estudiante_23_M_28)

El estudiante hace una reflexión sobre el conocimiento que ha adquirido, después sobre las metas suya y de sus compañeros y las posibles diferencias. Con ello demuestra no solo ser espectador, el, toma una postura ante las situaciones con los pares.

5.3.1.5 Con la Institución.

Integración. Los estudiantes de este tipo generalmente expresan una opinión positiva sobre la universidad, lo que denota cierta adherencia y conformidad con la institución que redundan en integración. A menudo mencionan sentimientos de afecto hacia ella, describiéndola como un segundo hogar, lo que dota de mayor énfasis a la pertenencia a la universidad. Otra forma de establecer su vínculo con la institución es el apoyo que reciben tanto de los profesores como de la institución. Un ejemplo de esto se puede ver en la siguiente experiencia:

...es como pues ese segundo hogar(l)... yo sí tengo muchos sentimientos por la escuela(l) porque después de que creí que nunca iba a poder estudiar porque no me quedaba, porque yo quería quedarme en CU no me quedaba en CU y que no iba a poder estudiar lo que yo quería. Me la encontré a ella, ¿no? Y que, no me vio y me dijo "mmm tienes siete puntos de promedio como que no". Si me dijo "¿quieres?, dale, ¡órale!", pero, y lo mejor es que la escuela te impone como reto a ti mismo ¿no?, a nadie más, no, los títulos o los méritos de nadie más, sino los tuyos y eso es muy padre, la verdad(l). (Estudiante_40_F_25)

La estudiante comienza hablando de la institución como un segundo hogar, para después narrar las complicaciones y oportunidades que ha tenido con otras instituciones y la UACM, finalmente al hablar de las oportunidades que brinda la institución, menciona que le parece "muy padre". Al hablar de un "segundo hogar" y de algo "muy padre" denota la integración a la institución.

Subjetivación. En este aspecto, los estudiantes despliegan su subjetividad cuando reflexionan sobre lo que han aprendido en la universidad y cómo ha enriquecido sus vidas académicas y personales. A la vez, hablan de las oportunidades que les ha brindado y cómo esto ha moldeado su autopercepción como estudiantes universitarios y su compromiso con sus estudios. El siguiente fragmento expone estas acciones:

...no sólo es venir a aprender las enseñanzas normales de la escuela y ya(S), sino que a pesar de que yo no me llevo como, ¡juta! con tantas personas, he aprendido muchas cosas de las personas con las que me llevo(S) como esta parte de que no todos tenemos las mismas posibilidades. Cosa que antes pues yo no veía, no, entonces esa enseñanza personal, académica hasta en cierto sentido profesional... son oportunidades(S). Siento que la UACM, si entre las palabras en las que se debería definir es oportunidades, ajá, y al mismo tiempo creo que también debería de incluirse ahí compromiso (S). (Estudiante_25_PFF22)

La estudiante comienza hablando de los aprendizajes y enseñanzas como función de la institución, pero reflexiona entorno a ello mencionando que no solo se va a ello. Menciona lo que ha aprendido de otras personas y habla de que considera que la institución es una oportunidad, terminando con una reflexión sobre el compromiso que conlleva estudiar ahí.

5.3.1.6 Con los Familiares.

Integración. En este ámbito, los estudiantes frecuentemente mencionan el apoyo familiar para continuar sus estudios en la universidad, lo cual es una señal de integración más allá del estudiante mismo, la familia al apoyar se adhiere al proyecto. Aunque hay veces que no apoyan de inicio, dicho apoyo aparece a medida que los familiares conocen más sobre la institución. En algunos casos, los estudiantes extienden este apoyo invitando a otras personas a inscribirse en la UACM. Comparten con entusiasmo sus experiencias en la

universidad, tanto para persuadir a otros de inscribirse como para destacar las ventajas que les ofrece. El siguiente fragmento ilustra este punto: "El apoyo familiar(I)... y a todos mis conocidos les hablo de la UACM(I), mi hermano ya estudia aquí. Me parece tan bella, tan noble, que a donde quiera que vaya yo les digo: métanse (I)." (Estudiante_4VMOF)

La integración del relato se exhibe al mencionar el apoyo de la familia con su desición. Pero además, menciona que hace activamente difusión de la institución e incluso sugiere a otros que se inscriban.

Subjetivación. Las narrativas de los estudiantes a menudo reflejan el enfrentamiento a opiniones negativas o estigmatizantes sobre la institución, por lo que muchos de ellos se construyen como sujetos de su propia experiencia al responder, contestar, defender o buscar "demostrar" lo valioso de sus aprendizajes, o de que existen diversas formas de ser universitario. Algunos reflexionan sobre cómo ha cambiado su percepción sobre la educación a lo largo de sus estudios, con lo que hacen evidente su agencia ante su situación estudiantil. El siguiente fragmento muestra estas dinámicas:

Pues... muy bien, como que al principio decía como que no le tenían mucha fe, ¿no? Y luego pues, y eso pues a mí me molestaba, yo así como de "¿cómo no? sí, mis maestros tienen sus maestrías, sus doctorados tienen proyectos, tienen escritos en revistas"(S). Y ya cuando vieron fue como de: "ah no, sí" jaja, de enojos, porque pues porque les dije ¿no?," ¡pues sí, es buena, mis maestros, son buenos!"(S). (Estudiante_34_F_25)

La estudiante refleja su subjetividad al cuestionar opiniones sobre la institución que la molestaban, hasta el grado de exhibir "pruebas" sobre sus argumentos sobre la universidad.

5.3.1.7 Con los Conocidos y Amigos.

Integración. Al discutir sobre la universidad con conocidos y amigos, los estudiantes denotan su integración al compartir información sobre las características, ventajas y oportunidades que ofrece la institución, pues muestran estar integrados al conocer las características ya sea académicas o administrativas de la institución, se apropian de ellas y las comunican. A veces, denotan su pertenencia al considerar necesario debatir contra opiniones negativas o estereotipos contra una escuela que han hecho suya, defender a la institución es defenderse, y, al defenderse, se autoafirman, se constituyen en sujetos, se define y se apropian de un rol de estudiantes de UACM. Este aspecto se aprecia en el siguiente fragmento:

A lo mejor definiendo mucho como el tema de la carrera y sobre todo de la...
pues digamos de la escuela y todo eso. Entonces si para mí es una oportunidad,
¿no? (S)(I) Porque... una institución, una nueva institución después de muchos
años. porque no se había abierto una universidad, la última creo que fue la UAM
hace casi 30 años y que abran un espacio donde podamos tener acceso, toda esa
gente que no nos quedábamos o que no se quedaban... con un examen, pues nos
abre las posibilidades(I). Porque la otra era tener una educación de paga.
(Estudiante_29PFF29)

La estudiante comienza demostrando su subjetividad al buscar defender su carrera. Posteriormente habla de la oportunidad que para ella implica estar ahí, así como las posibilidades que implica la existencia de la universidad.

Subjetivación. Los estudiantes asumen un papel activo en la divulgación de información sobre la universidad y en la refutación de argumentos negativos. Esta labor no solo refleja su integración a la institución, sino también su agencia como interlocutores y a veces defensores de su universidad contra estereotipos o señalamientos negativos.

Con frecuencia, enfatizan la valiosa oportunidad que representa estudiar allí. En algunos casos, mencionan la incomprensión que enfrentan al hablar sobre temas académicos con personas ajenas a su entorno universitario, con lo que, de nuevo, demuestran tener conocimiento de algo de lo que son parte, y, además, buscan comunicarlo. En el siguiente fragmento se pueden reconocer algunos de estos aspectos:

... tuve que aprender a demostrar que no necesariamente(S)(I), y demostrar como he aprendido(S) y lo que me han enseñado(S), me han cuestionado, y con lo que he aprendido me he defendido realmente(S).
(Estudiante_8VF26)

La subjetividad de la estudiante citada inicia al buscar “aprender a demostrar”, una actividad que hace por necesidad de mostrar lo que ha “aprendido”. En si las acciones que relata para defender la institución son muestra de que ha tomado partida ante opiniones adversas.

5.3.2 Experiencias II

5.3.2.1 Recursos Disponibles.

Algunos de los recursos para la construcción y desarrollo de la experiencia universitaria más sobresalientes que encontré en el material empírico que me proporcionaron los estudiantes entrevistados de este tipo son los siguientes:

El aspecto más destacado y que marca una diferencia interesante con los estudiantes de experiencias de tipo I es que todos los estudiantes de tipo II provienen de instituciones que pertenecen a circuitos de educación precaria para el nivel medio superior. Esta diferencia sugiere que a medida que avanzamos hacia los Tipos III y IV, es probable que los estudiantes mantengan esta característica, ya que la clasificación jerarquiza las experiencias en términos de sus lógicas de acción. En consecuencia, las experiencias de tipo I se consideran de mayor "calidad" en términos de los recursos

disponibles para los estudiantes, mientras que las de tipo IV se consideran de menor "calidad".

Esta tendencia sugiere que los estudiantes de los tipos III y IV también probablemente provengan de instituciones que forman parte de estos circuitos de educación precaria. Por lo tanto, las experiencias de tipo II son las que muestran una mayor "calidad" para estudiantes que provienen de una educación media superior relacionada con circuitos de precarización educativa.

En segundo lugar, a diferencia de los del tipo I, los estudiantes del tipo II no reciben apoyos institucionales para sus estudios, lo que constituye un factor que incide en la experiencia, tornándola de menor calidad. Por último, otros factores de significancia de estos estudiantes, es que tienen una edad no tradicional para hacer sus estudios universitarios tendencia que se relaciona con una población estudiantil que se caracteriza por miembros dentro de esta categoría etaria. En relación con la escolarización de los padres, observamos que tiende a ser relativamente alta en este tipo de experiencias, aunque en menor medida que en las experiencias de tipo I. Esta observación sugiere que la calidad de las experiencias hasta ahora es alta en los dos primeros niveles, lo que parece influir en la posición de la jerarquía que hemos establecido.

Ahora revisemos las lógicas de acción en los distintos ámbitos:

5.3.2.2 En el Aula.

Integración. Los estudiantes hablan con regularidad sobre su gusto por estar en las aulas, lo que consideramos una característica que sugiere integración. Algunos de ellos hablan sobre las posibilidades de socialización con los integrantes de esta. La siguiente experiencia lo narra de esta forma: "...me gustaba, se me hacía menos, por los compañeros(l) que también como que había cercanía, comunicación, buena

comunicación y también creo que los profes(l) [que] desempeñaban lo mejor posible su función.” (Estudiante_33PMF)

El estudiante citado habla de su gusto de compartir de estar con sus compañeros y posteriormente por los profesores, con quienes menciona reiteradamente que se sentía comunicado con ellos, lo que sugiere integración.

Subjetivación. La cuestión que más desarrollan los estudiantes de este tipo es la del aprendizaje, una marca de agencia en la que los estudiantes asumen su papel de estudiantes y participan de diversas formas. Otras actividades de las que hablan son que en su participación se les respeta y que llegan a cuestionar el currículo que se les ofrece, dos actividades que reflejan el dinamismo de su estar en el aula. La experiencia de este estudiante que trabaja refleja cuestiones derivadas de asumirse como estudiante y reconocer sus necesidades:

Yo agregaría que me gustaría que nos enseñaran a trabajar(S), no tanto es lo teórico. Me parece que es muy importante el desempeño ya físico, porque para eso nos estamos preparando (S). Hay veces que entramos en el ámbito laboral y no sabemos que hacer, nos enseñan las historias desde el derecho romano, pero eso no podemos aplicar como tal en el juzgado (S). Necesitamos práctica, necesitamos más enseñanza práctica (S). No podemos vivir solo de la teoría, me parece que la institución es para que te orienten [tanto en lo] teórico como [en lo] práctico(S). La verdad a mí se me hace muy inútil tanta teoría(S). Es muy importante en cuestión personal para comportarnos éticamente con la persona y moralmente con la sociedad, pero no lo es todo, necesitamos trabajar, para eso estamos estudiando, para laborar(S). (Estudiante_21PML)

El estudiante inicia expresando una crítica al currículo y la preparación esperada. Habla sobre lo que ha aprendido y lo que el quiere aprender. Todo su comentario es una postura crítica ante los contenidos que ha aprendido y lo que desea, además de sus objetivos con la educación superior. En general es una postura activa ante lo que se le presenta en la universidad.

5.3.2.3 Con los Profesores.

Integración. Los estudiantes de este tipo hablan de su buena relación con los profesores, una cuestión que se asocia a la integración con la comunidad académica de la universidad. En menor medida hablan de su agrado o beneplácito de los profesores con quienes han trabajado, dichos rasgos denotan su incorporación con estas figuras institucionales. El estudiante de la siguiente experiencia lo relata así:

Pues buena, muy buena. Creo que hay profesores que enseñan y que tienen un muy, muy, muy buen nivel y pues sí, comparten su conocimiento (I). Bueno lo particular creo que no he tenido profesores malos. No sé, afortunadamente... creo que ninguno ha dejado que desear, no en mi caso. Había igual buena relación, cercanía(I). (Estudiante_33PMF)

La estudiante comienza señalando una experiencia “buena” en la que se comparte el conocimiento. Finaliza hablando de la cercanía que ha tenido con los profesores, indicando que ha sido una “buena” relación. El hecho de hablar de experiencias agradables, buenas relaciones y cercanía, denotan integración a la institución.

Subjetivación. Lo que logramos identificar en las experiencias estudiantiles sobre este tema fue el hecho de que los estudiantes evalúan la buena preparación de los profesores. Esta cuestión se traduce en que participan en la evaluación, demostrando que su papel de estudiantes no se centra en recibir sin cuestionar. En la experiencia que coloco a continuación se puede apreciar tal actitud: “Profesores muy interesantes, todos

tenían un conocimiento muy amplio de los temas(I), no venían sin preparación(S), venían sobrepregados. Muy buena relación con profes (I).” (Estudiante_2VML)

El estudiante califica la preparación de los profesores, además de que le parecen “interesantes”. Dicho trabajo de evaluar infiere un proceso de reflexión en el que el estudiante sostiene un papel activo ante los profesores.

5.3.2.4 Con los Pares.

Integración. Se pudo identificar que los estudiantes de este tipo entablan una buena relación con sus pares, asociando dicho bienestar a su integración con la comunidad escolar. En algunos casos forman amistades, encuentran apoyo o simplemente asumen que la situación es buena. En la siguiente experiencia podemos identificar estas cuestiones:

Pues... ¡buena! (I), ahora si que en casos en temas políticos pues creo que ahí ya hay un poco más de fricción, pero afortunadamente se ha tenido una buena relación(I) a pesar de eso. Y pues con los compañeros que pude tener relación, como que se separaba eso ¿no?, la cuestión política ideológica o como sea para la cuestión de amistad(I). Sí, me han ayudado mucho. (I) (Estudiante_33PMF)

Se puede ver al inicio de la cita el entusiasmo con el que señala que ha sido “buena”, después lo reitera y señala que ha tenido relación con ellos a tal grado que llega a mencionar que ha existido “amistad”. Finaliza su integración señalando que ha sido apoyada por sus pares.

Subjetivación. Sobre esta lógica, solo identifiqué una parte de un testimonio de los 3 estudiantes que hablaron algo relativo a este ámbito. En él, el estudiante reconoce que “trata” temas académicos con sus compañeros y menciona que estos les enseñan algo, actividades a través de las cuales se evidencia que aborda temas escolares y aprende, es consciente y participa de la vida académica “tratando” el tema escolar o aprendiendo de

sus compañeros para ambas situaciones necesita del dialogo con otros estudiantes, cuestiones en las que toma un papel activo. Esto se identifica en el siguiente relato: “Varía, hay con quienes trata el tema escolar(S), hay quienes quieren y quienes no. Buena relación, no logré un lazo con alguno de ellos porque cada semestre cambian. Logré hacer amigos, los sigo frecuentando(I)... me enseñan algo (S).” (Estudiante_2VML)

Con los pares ha llegado a abordar temas escolares, con ello demuestra que se percibe como estudiante, aunque no siempre logra dicho entendimiento. Menciona que ha aprendido de sus compañeros. La mención de sentirse estudiante al hablar de temas escolares y la búsqueda de aprender, son dos términos que denotan subjetivación.

5.3.2.5 Con la Institución.

Integración. Las principales palabras que asocian a su experiencia con la institución son atribuidas al apoyo que sienten por parte de esta, con ello desarrollan su integración. En la siguiente experiencia puede verse el papel del apoyo y como se han llegado a sentir arropados por la institución:

Yo no tengo ningún problema con la UACM, me ha cobijado(I)... Mi hermana me abrió los ojos, sabía que no podría al 100%, entonces me dijo métete a la UACM, y aprovechas el tiempo y decides cuanto estudias, entonces me metí a la universidad. Ella se gradúa este semestre y me dijo todo de la UACM, entonces dije a todo dar y me quedé, me sentí muy agradecido y afortunado. La flexibilidad, las becas, prefiero dejarse esos apoyos a los que más necesitan, si tuviera 18 y no trabajara, siento que la universidad no te deja solo, hay mucho apoyo, te cobija muy bien(I). Y así como veo que hay huelgas y plantones, pues la universidad no te deja solo (I). (Estudiante_9VMF)

Este estudiante comienza hablando de su integración en cómo se ha sentido “cobijado”, protegida por la institución. Posteriormente habla de las virtudes que reconoce

de la institución y reitera la protección para finalizar con el sentimiento de no sentir soledad gracias al apoyo y cobijo que da la universidad.

Subjetivación. En cuanto a esta lógica los estudiantes suelen reflexionar sobre su papel, el aprendizaje y sus posibilidades, quizá como agentes de cambio o debate, reflejando su constitución como estudiantes en su actuar universitario. También demuestran esta lógica al comunicar puntos de vista o criticar a la institución, pues asumen un papel activo como estudiantes al analizar la institución educativa, desarrollan un pensamiento crítico ante lo que se les presenta. Algunas de estas cuestiones se pueden ver en la siguiente experiencia en la que el estudiante se asume como tal, además de a la vez se reconoce como parte de un entorno social que le posibilita conocer los alrededores y sus situaciones problemáticas, ante las que se piensa como sujeto de cambio y solución de las mismas:

Es mi alma mater, ¿no? (I) es algo bien chido que creo que como persona que bueno como estudiante(S) pues quiero mucho mi plantel ¿no? (I) me identifico con él(I). Y para mí es creo que un plantel o la comunidad en sí, pues es algo que podemos dar un montón o sea(S), porque precisamente somos gente de los alrededores, conocemos las situaciones cotidianas y creo que a través de lo que es el plantel Cuauhtémoc, podemos generar precisamente un cambio(S). O tratar de intentar de hacer un cambio de modo identificar problemas y tratar de darle solución(S). (Estudiante_33PMF)

Desde el comienzo el estudiante ya se reconoce como tal. Y como estudiante interiorizado piensa en lo que puede aportar como sujeto activo. Llega a pensar las posibilidades de “generar un cambio” e intentar de dar “solución” a los problemas de su entorno. Un amplio despliegue de subjetivación.

5.3.2.6 Con Familiares.

Integración. Los estudiantes suelen hablar sobre el apoyo familiar para los estudios y para estar inscritos en la institución, lo que refleja una integración, pues aceptan formar parte del proyecto escolar. Algunos de ellos motivan a los estudiantes, los respaldan y llegan a invitarlos a formar parte de la universidad. En la siguiente experiencia se refleja el apoyo brindado a los estudiantes en el ámbito familiar para estudiar: “Pues toda mi familia materna está preparada, y no tengo problemas. Dejé un tiempo la escuela y cuando se enteraron [de] que empecé a estudiar me animaron mucho. Me dieron mucha motivación(l).” (Estudiante_9VMF)

La integración de este estudiante se fundamenta en la motivación que recibe de sus familiares, señala que esta, tuvo intensidad y sugiere aprobación familiar por estudiar.

Subjetivación. En general no hay mucho desarrollo de la subjetividad de los estudiantes en este ámbito, sin embargo, cuando la ejercen, se habla de superar adversidades o hacen una breve reflexión sobre el papel de ser estudiante. En la siguiente experiencia podemos ver como uno de ellos ejerce su subjetividad al buscar informarlos sobre la universidad en la que estudia, dando por hecho que el la conoce y puede notar que no saben bien de lo que hablan al criticarla:

Pues en un principio no la conocían, no, o sea también por todo, esta estigmatización de... pues las escuelas superiores históricamente más... de más tiempo, pero actualmente por lo que yo... la información que yo les he dado la información que también ellos han adquirido de diferentes medios, pues están de acuerdo, tanto así que pues también mi hermano se inscribió en esta universidad(S)(l). Bueno, la conocían, ajá, bueno, sí, o sea, no la conocían tanto como tal, o sea sabían... profundamente no sabían que hay una universidad

hecha por sabemos quién pero precisamente por esta esta figura, pues se estigmatizaba, la conocían mal, no la conocían bien(I)(S). (Estudiante_33PMF)

El estudiante hace papel activo de subjetivación al volverse difusor de la institución, detalla conocer las críticas y que hay un desconocimiento de esta, lo que infiere que se ha dado la tarea de conocer bien la universidad.

5.3.2.7 Con los Amigos y Conocidos.

Integración. En general hay poco interés de estos grupos sociales de los estudiantes en tratar el tema de los estudios. Sin embargo, cuando llega a haber otra actitud ante el estudio por amigos y conocidos, es una actitud de apoyo que puede asociarse a integración. En la siguiente experiencia se puede ver esta situación:

En el caso de mis amigos, me apoyan, me dicen que no la deje porque ayuda para la vida(I). Es complicado si no tienes la lic., cuando se me complica comprar un material ellos apoyan (I), más que nada moral... (Estudiante_2VML)

En primera reconoce que hay aprobación de sus amigos, además de apoyo a que continúe pues se le considera una “ayuda para la vida”. Reitera el apoyo y llega a mencionar que lo apoyan con material educativo además de la cuestión moral. El apoyo reiterado sugiere que hay una actitud integradora entre sus amigos y su intención de estudiar en la universidad.

Subjetivación. Esta lógica de acción se puede encontrar cuando los estudiantes de este tipo hablan del apoyo mutuo entre los miembros del círculo de amistad, pues el estudiante ejerce un papel ante la educación ya que el acompañamiento que los círculos sociales próximos tienen hacia los estudiantes y sus estudios favorece sus estados de ánimo para continuar en la universidad. Aunque también puede volverse un reto cuando dicho apoyo no existe, y en ese momento el estudiante ejerce resiliencia para afrontar la opinión adversa como un desafío. Un ejemplo de ello se relata en este fragmento:

No, ya los compañeros de trabajo no, solo dicen que ya estas viejo para eso y que mejor me ponga a trabajar en lo que sé y cosas así. Me fortalece cuando dicen que no puedes(S). (Estudiante_9VMF)

Aquí la subjetivación se muestra al oponerse activamente a la idea negativa que tienen sus compañeros de estudiar a su edad.

5.3.3 Experiencias Tipo III

5.3.3.1 Recursos Disponibles.

Los recursos más relevantes que los entrevistados expresaron en las entrevistas y que catalogamos en este tipo de experiencias son los siguientes:

La característica más distintiva de los estudiantes de experiencias tipo III es que todos tienen padres con niveles bajos de escolarización o que tienen estudios en bachilleratos de circuitos precarios de la educación media superior. Otras características en nivel secundario es que pertenecen al sector de estudiantes que estudian la universidad en una edad no tradicional para cursar los estudios de dicho nivel, y que son estudiantes que viven a menos de hora y media del plantel, por lo que puede considerarse que viven cerca. Atendiendo esta última característica podría llegar a considerarse que uno de los objetivos de la UACM, que consta en brindar oportunidad a sectores desfavorecidos de la ciudad se cumple en dos aspectos: atender a estudiantes con bajos recursos académicos y favorecer el acceso a estudiantes de espacios desfavorecidos. Dos últimas características que logran resaltar en la muestra, es que la mayoría trabaja y un poco más de la mitad declararon no recibir apoyos institucionales. Cuestión para reflexionar por la institución en el aspecto de la asignación de dichos apoyos, pues si pensamos en estudiantes con escasos recursos para cursar la universidad, añadirles la cuestión laboral y la falta de apoyo institucional podría dificultar aún más el tránsito de sus experiencias universitarias.

Revisemos las lógicas de acción en los distintos ámbitos:

5.3.3.2 En el Aula.

Integración. En este ámbito se encontró que los estudiantes suelen asociar las dinámicas en los salones con el papel que desarrollan profesores y compañeros y en general el “ambiente”, con lo que suelen resaltar su buena experiencia y su agrado, lo cual denota la integración a la estructura institucional. En algunas ocasiones llegan a mencionar el apoyo, la libertad, el respeto, la limpieza, la colectividad y las relaciones interpersonales que experimentan con quienes comparten el aula. La experiencia que coloco a continuación lo ilustra:

Pues el salón de clase para mi es lo mejor(I) jaja, es muy padre estar en un aula. Conocer a la gente más que nada igual, como a veces soy algo sociable, y amiguera, me gusta estar entre la gente, ver que es lo que pasa. Me gusta que los maestros(I) luego son muy interactivos en las aulas y uno puede participar(S), eso es en cuestión alumnos con relación en sociabilidad (I). Ahora si me preguntas de las aulas en cuestión de estructura o limpieza, pues ah pues están padres, no están tan rayadas, casi no hay rayones jaja, y pues todo, todo está bien en cuestión de estructura u limpieza (I). Y en cuestión de sociabilizar me encantan las aulas (I), luego llegas a la clase y ves al casco del motociclista ahí sentado en una silla y llego yo y le digo "ah! don casco está muy cansado! jaja, yo no! ahí quédese" jaja y y esta chido estar con los compañeros(I), gracias a las aulas digo que puedo tener varias amistades (I) o conocidos en dado caso, y pues gracias también a este tipo de clases presenciales en el aula pues pude tener un novio(I) jaja, porque a él lo conocí justamente en el aula y es jajaja... Me parece padre cuando los profesores me, me, me motivan a hablar(S) (I) ¿no?, cuando te motivan a que la clase no sea tan pesada, tediosa y aburrida, o sea esta padre porque si me ha tocado que llegas con el profesor que te toca 3 horas y es un

profesor que no es nada activo y que nada más te está dice y dice y estas con tu cara de "profesor ya cállese" jajaja "si esta interesante su clase pero me está durmiendo, dejeme participar(S) jaja", y y hay otros profesores como el profesor "X" que hacen la clase interactiva y todo y yo estoy de "¡no pero es que a mí me enoja esto! y no profesor es que esto y luego le digo al profesor(S) "ya no me va a callar" de seguro ya ha de estar harto de mi jaja, y eso me encanta de los profesores en las aulas(l), su forma de enseñar cuando es interactiva me emociona(S) (l), me gusta y hace que aprenda más la verdad, porque cuando no te dan los profesores así activos, la verdad es que a veces que me empieza a dar sueño, no, no aprendo y prefiero ir con san Google (S) y decirle "oye que me quiso decir el profesor" jajaja. (Estudiante_16VFLOA)

su integración se puede identificar en varias partes de su discurso.

La integración de esta estudiante se puede identificar en varias partes de su discurso. Comienza hablando de su integración al decir que el aula es "lo mejor", habla de la socialización que hay, además le gusta la limpieza y estructura. Menciona que ha llegado a hacer amistades y un novio. Finaliza hablando sobre los profesores y la motivación y emoción que llega a sentir en el aula.

Subjetivación. Varios de los estudiantes señalan en este rubro su agencia como participantes de la clase. Ya sea para esclarecer dudas, verter opiniones, debatir o interactuar tanto con profesores como con estudiantes con lo que expresar la acción correspondiente a este ámbito. En algunos casos cuestionan o reflexionan sobre los contenidos y su condición de estudiantes denotando una clara conciencia de su rol de estudiantes y por tanto ejerciendo su subjetividad. En el siguiente fragmento podemos ver eso además de un importante aspecto de subjetividad femenina al concientizarse como

sujeto histórico y social frente a las actitudes de otras personas, cuestiones que hemos visto se han desarrollado de forma bastante similar en algunos ámbitos de los tipos I y II:

... me han tocado profesores no muy tolerantes o que no son comprometidos, o que te clasifican de alguna forma (S), pero la mayoría me ha tocado muy buenos profesores, más, bueno he tenido más la dicha de poder tener clase con más mujeres que hombres, me he siento tranquila, me he sentido bien(I), porque cuando recién empecé la universidad había... como eres chava, y como vas entrando y como no sabes mucho (S) y como todavía no está... esa apertura a conocer los derechos como mujer ¿no?, el feminismo, ahora ya, pues si cuando yo entre a la UACM pues había un profesor que me acosaba mucho, hubo otro igual, ya después una profesora me apoyó mucho(I). Y en cuanto a conocimientos, la verdad los maestros luego tienen dos carreras, conocen los temas, les apasionan los temas (S), algunos cuando son de asignatura, muchos de base me gustan mucho, los de asignatura del 100% un 5% merecen estar ahí, la mayoría no, porque... los que si valen la pena no los vuelven a contratar (S), contratan a otros que dices ¿qué onda? Pero depende mucho de las dinámicas (S) ¿no?. Lo que más admiro de la UACM es que puedes dar tu punto de vista(S), debatir con los profesores(S), intercambiar ideas y crear consensos(S). Te ven como un igual (S), no te así de "es un alumno..." ¡no!, ellos mismos te lo dicen, somos personas somos humanos iguales, tenemos los mismos derechos y obligaciones." (Estudiante_14VFL)

La subjetivación de esta estudiante en el aula puede identificarse cuando inicia evaluando a sus profesores, posteriormente hace una reflexión sobre sus conocimientos. Identifica en su evaluación cuando los profesores "saben mucho", las dinámicas que

aplican y cuando “valen la pena”. Participa activamente en debates y es reconocida como igual ante los docentes.

5.3.3.3 Con los Profesores.

Integración. Por lo general suelen señalar que les agrada la experiencia con sus maestros y resaltan una cercanía o flexibilidad con ellos lo que demuestra esta lógica de experiencia. Otros más, se han sentido apoyados y motivados a tal grado de que declaran mayor gusto por tomar las materias con lo que la integración es mayor. Sin embargo, en algunos casos como hemos visto en la experiencia anterior, la integración es imposible pues los profesores llegan a acosar alumnas y entorpecer el proceso e incentivar procesos de subjetividad en las alumnas, pero en otros puede que lleguen a detener definitivamente el proceso integrador. En la siguiente experiencia podemos encontrar algo de los aspectos más generales de la integración en el ámbito de los profesores:

De hecho, me gusta mucho(I) la clase de cultura científica y humanística esa clase la ame también por el maestro(I) que igual [apoyaba] si no te quedaba claro, esto lo hacía de otro [modo] te hacía leer mucho, no sé, te he dado así... y te motivaba (I)que tú leyeras y que tú buscaras información no solo la que él te daba sino así y te dejaba como que de un tema te explicaba algo, pero tú te quedabas con ganas de saber más y tú solito (S) (I), investigabas ¿no? (S)
(Estudiante_24PFL)

La estudiante inicia expresando su gusto por una materia, posteriormente declara su amor a esta gracias al profesor que la impartió. Menciona que se ha sentido apoyada y motivada, suficientes razones para hablar de una integración a la institución.

Subjetivación. En esta lógica se pudo identificar que los estudiantes llegan a hacer una reflexión sobre sus procesos educativos, suelen mencionar el respeto a sus ideas y el entendimiento con sus profesores. Es interesante que hemos podido encontrar

actividades de reflexión que subjetivan entorno a la subestimación en aspectos diferentes, sin duda complementarios, pero diferentes: como sujetos con derechos, como participantes en los debates, como sujetos que merecen ser considerados, como sujetos que enfrentan el acoso sexual de algunos profesores, como sujetos que aprende como se ve a continuación en este fragmento:

Era sana y muy accesible, te entienden mucho(S) y también siento que hay como que mucho apoyo, a y respeto hacia tus ideas como que te van guiando(S). Una guía desde el inicio. Me gustaba como ellos enseñaban(l), pero no me gustaba el como yo aprendía(S), o sea, realmente lo que terminaba careciendo, era yo por lo mismo de las participaciones siento que me quedaba con cosas y no las aprendía(S).

Entrevistador: ¿Por qué sientes eso?

Por lo mismo de que no tengo mucha privacidad para tomar clases en línea, cuando yo quería preguntar algo me llegaban a hablar o así para atender esto, y ya cuando regresaba otra vez a tomar ya estaban en otra, entonces a mí se me hacía de mal gusto regresarnos otra vez(S) (Estudiante_28PFL)

Sin embargo, es importante señalar que varios estudiantes suelen señalar que, ante una confrontación con los profesores, son capaces de confrontar y en su caso abandonar las aulas, muestra de un ejercicio de agencia. La siguiente experiencia lo ilustra: "Solo una profesora no me gustaba como que su forma de explicar, entonces mejor no, preferí, este, salir de la clase." (Estudiante_38PMF)

En algunas ocasiones llego a identificarse se llega a construir una subestimación y que en el encuentro con los profesores consideran que les permite constituirse como un sujeto "más humano" quizás en un sentido de ser respetuosos de las diferencias, así

como favorecer la constitución de sujetos con capacidad de conocer más allá, conocer el entorno. Este fragmento lo refleja:

Entrevistador: ¿Qué te gusta y que no te gusta de tu experiencia en la UACM?

Me gusta su forma de, de enseñar por decir hay algunos maestros que no se fijan solamente en lo en lo que está en el plan de estudios, sino que también te hacen como que seas más humano no por decir que te fijes en más allá de hoy esto está pasando(S), sino que veas también la problemática que tienes a tu entorno, te hacen como ser más humano. Yo siento que te hacen ser más humano(I). Y que no me gusta, que no les importe, así como "ay, si aprendiste bien yo ya lo di y si no, pues ni modo búscalos"(S). (Estudiante_24PFL)

Este último estudiante habla de su subjetividad al considerar la reflexión que puede ser provocada por sus profesores, así como las cosas que no le agradan de ciertos docentes.

5.3.3.4 Con los Pares.

Integración. En este ámbito los estudiantes suelen hablar del cómo lograron hacer amistades entre sus pares, en algunos casos han encontrado apoyo y de manera general suelen describir que han tenido buenas experiencias con ellos, con lo que se puede hablar de que se han integrado a sus compañeros y les han resultado experiencias agradables. La siguiente experiencia relata el cómo puede progresar la socialización:

Bastante bien (I), algunos se salieron, pero la mayoría, con todos me llevo bien(I), bueno casi siempre, menos en algunos trabajos en equipo(S), pero por lo general es algo agradable(I). A muchos los logré a hacer amigos cercanos(I), hace poco salí con algunos de ellos para ir a la Sierra de Guadalupe(I). Empezamos siendo compañeros y nos volvimos amigos(I). (Estudiante_6VMLOP)

La estudiante comienza mencionando sentirse “bastante bien” con sus pares, posteriormente completa su integración al mencionar su convivencia como agradable y sus salidas con ellos mismos, así como llegar a tener amistad con ellos.

También se puede identificar una actitud crítica ante los compañeros, sobre todo si una alta integración provoca que haya tal sentimiento de pertenencia que atentar contra la institución, es atentar contra algo de lo que se forma parte y se considera suyo como vemos en este fragmento:

como se debiera porque por ejemplo, pues era muy triste luego ver aquí personas este que tomaran y no... o que destruían algunas este partes mobiliarios y también como que cuando la criticaban, no, o sea ya después de que se daban de baja y es que no, ya no me gustó, es así de "ahh mi corazón"(I)...(Estudiante_39PFF)

Aquí la estudiante demostró que en su integración llegó a sentirse mal por actitudes adversas a la institución por sus pares.

Subjetivación. Los estudiantes hablan de lo que han aportado sus compañeros en su rol académico, ya sea trabajos en equipo, debates o explicaciones cuestiones relacionadas a ejercer su subjetividad. Algunos de ellos hacen una reflexión sobre el papel de estudiantes al pensar en sus compañeros, otra característica inherente a esta lógica de acción. La siguiente experiencia puede representar estas dinámicas, ya que se muestra otro aspecto interesante de la subjetivación. Como sabemos, la subjetivación es la constitución del sujeto (estudiantes universitarios) y eso se relaciona con la identidad (universitaria). Tiene un lado común, ser estudiante en general, pero, al mismo tiempo, es la diferenciación ante los otros, es la constitución del yo. En este caso, el testimonio muestra una toma de distancia ante los otros (“mataditos”, fiesteros, ocupados, chidos,

feministas) y al separarse de ellos se da un paso a la definición de los contornos del sujeto individual, del yo. Luego pasa a su propia subjetividad: conocer, ser grande en conocimiento y como persona:

Pues he tenido de todo, desde mataditos hasta fiesteros, imitadores, muy ocupados en entregar todo(l) (S). Mis compañeros fuera de eso son chidos(l), son padres, aunque a veces tengamos roces como con el feminismo, me gusta conocer de todo porque te enriqueces de información y de muchas cosas(S). Me gusta conocer las opiniones, así aprendo más de cosas que no sabía y eso está fabuloso, saber más cosas de los demás te hace grande en conocimiento y como persona(S). (Estudiante_16VFLOP)

El estudiante hace una evaluación reflexiva de sus pares, señala que puede “enriquecerse” de información, opiniones y el aprendizaje que puede generar la relación con ellos, todo ello refleja su iniciativa de representar el papel estudiantil en la relación con los pares, un ejemplo de subjetivación.

5.3.3.5 Con la Institución.

Integración. En general los estudiantes hablan sobre el gusto que tienen por estar en la institución, hablan sobre sus ventajas y lo que les ha aportado con lo que denotan una integración con la escuela. En algunos casos hablan de cómo se han sentido apoyados, en algunas veces económicamente, pero fundamentalmente en sentirse acompañados en su experiencia escolar. En la siguiente experiencia se puede identificar que mientras más vamos progresando en niveles más lejanos a la experiencia universitaria ideal (Tipo I ideal) hay más referencia explícita a emociones favorables a la integración los estudiantes con la institución, emociones como el cariño, el amor o hasta considerar a la institución como “una segunda casa”, la sensación de seguridad, el estar agradecidos y hasta considerarla un “paraíso” como veremos a continuación:

UACM es amor(I)... ja, no sé... si es como si es una segunda casa la UACM(I) muy muy completa, es mucho más de lo que yo pensaba porque cuando yo entré aquí no sabía ni qué onda, o sea ni nada, o sea, nada más aparecí en el sorteo y me quedé así de esto es demasiado irreal y y pues siempre me ha brindado mucho apoyo(I), la verdad. Yo sí, yo sí estoy muy agradecida con la universidad porque en la universidad es muy completa muy muy este está en constante construcción, pero no, no le hace falta nada (I) ... entonces para mi la universidad, la... la UACM Cuauhtémoc es una pues no sé, hasta cierto punto yo lo veo como un paraíso(I)... la verdad. (Estudiante_39PFF)

La estudiante no duda en mostrar su integración al referirse emocionalmente por la universidad como “amor”. El desarrollo de su relato habla del apoyo que ha sentido así como del agradecimiento que siente por la institución. La estudiante culmina por hablar de la escuela como un “paraíso” denotando su integración.

Otra situación destacable en relación con la integración de los estudiantes es el hecho de que el sentirse cómodos con la institución es por su gratuidad, que en algún sentido puede entenderse como un apoyo. En la siguiente experiencia se puede identificar esto: “Pues me han dicho que está muy bien(I) porque pues no, no se necesita de capital para entrar ni nada así ni de exámenes, o sea, es muy bueno. (I)” (Estudiante_22PML)

Subjetivación. Al platicar sobre este aspecto, los estudiantes solían hacer reflexiones de distinta índole. En algunos casos sobre su condición de estudiantes, otras sobre el curriculum, sus compañeros y algunas son explícitas en su relación con la institución. La reflexión que hacen es una de las formas principales en las que se puede reconocer la subjetividad de los estudiantes, pues hacen un trabajo de pensarse a sí mismos y a las circunstancias que los rodean, ejerciendo una agencia como actores,

dejando atrás la pasividad de lo que les acontece. En esta experiencia se puede ver como se hacen algunas de estas reflexiones:

... todas las UACM's están pensadas prácticamente en los sectores más populares en las periferias, por eso que están tan lejos, ¿no?(S) Y que es una, pues una buena oportunidad(I). Como todas las universidades tienen su contra, entonces, pues es una universidad joven(S), entonces todavía le faltan años de crecer y pues formación. Porque luego dicen "ay no se titulan", y pues ¡no! perdón, hay varios titulados, tu eres el claro ejemplo (S)... (Estudiante_31PFF)

La estudiante identifica un patrón de localización de las unidades de la UACM, desarrolla su pensamiento y lo relaciona con las periferias y la lejanía. Este pensamiento habla de un nivel de subjetivación en el que busca entender la lógica ante lo que acontece, ello implica reflexión. La reconoce como universidad "joven", y niega lo que se dice de la institución por otras personas, ejerciendo su papel crítico ante dichas opiniones.

5.3.3.6 Con Familiares.

Integración. En este ámbito, para los estudiantes es importante destacar que sus familiares están de acuerdo en que estudien en la institución con lo que hay una integración ampliada a las familias. El que estén de acuerdo deriva en el apoyo recibido, en varias ocasiones ya existen experiencias previas en la familia lo que denota integración. En esta experiencia podemos encontrar esta situación:

Para mis... para más que nada para mi papá es una satisfacción el saber que yo sigo estudiando, el saber que a pesar de todos los problemas que he tenido, pues igual ¿qué no?, para mi mamá, pues igual me dice, no dejes la escuela, échale ganas(I). Si necesitas dinero, vienes, pero es lo que menos quiero darles molestias a mis padres, entonces, pues mis hermanas pues de las del

somos cuatro... una de mis hermanas estudió aquí en la UACM (I) ... Pero para mis papás es una satisfacción que yo sigo estudiando (I). (Estudiante_37PFL)

Los familiares de este estudiante apoyan su decisión con lo que se infiere cierta integración al proyecto del estudiante. Lo motivan, hay otro miembro de la familia que ya había estado en la universidad. Por último menciona que llega a sentir que la familia tiene “satisfacción” porque él estudie.

Subjetivación. En este ámbito, se destaca que al inicio confrontan las creencias familiares sobre la institución, particularmente las de estigmatización, al contestar y discutir con ellos dan muestra del desarrollo de su subjetividad, de igual forma al darles opiniones o informarlos. En la siguiente entrevista se puede observar este fenómeno:

Generalmente negativas, cuando le digo a la gente me preguntan si sí vale el título y así, pero conforme les vas platicando ya los hago entender(S)... Si no alcancé el lugar porque le tocó a alguien que si lo ... piensan que todos tenemos beca y no se estudia bien, pero ya después les explicas que no es así y algunos cambian de opinión, pero otros no tanto(S). Son muchos los mitos y rumores(I), ya conforme les explicas (S) que por ejemplo la universidad tiene esta idea de armar gente critica, activa dentro de la historia y como parte de eso pues, la zona donde está ubicada la escuela, Cuauhtepac, una zona marginal (S). Y también por decir, muchos se sorprenden cuando les digo(S) del apoyo al reclusorio norte para que presos completen sus estudios, (I)muchos ahí si se sacan mucho de onda, se quedan callados, eso no lo hace ni la UNAM ni el poli, eso si siento les cambia la mentalidad (S). (Estudiante_6VMLOF)

El estudiante toma el papel de difusor de la universidad en el que busca “hacerlos entender”, a veces con éxito y otras no. Hace una evaluación de la ubicación de la

universidad e insiste en buscar difundir la institución y “cambiar” opiniones de ser posible, no se queda en silencio ante la opinión adversa, prefiere tomar un rol en el que se subjetiva como estudiante de la UACM.

5.3.3.7 Con los Amigos y Conocidos.

Integración. Los comentarios van desde la indiferencia hasta una aprobación por estudiar.

Sin embargo, se llegan a agrupar los comentarios adversos contra la institución, ante lo cual los estudiantes suelen demostrar su integración al “defender” algo de lo que se sienten parte y que evalúan como positivo, por ello expresan mediante su acción el nivel de integración a la universidad, pues al sentirse parte de ella, ella es parte de ellos. En este fragmento podemos identificar esta situación:

[...algunos de ellos] no decían nada, no les importaba, Otros dicen que no tiene oportunidades o renombre y así. No eras mi primera opción, pero ahora la amo y la defiendo(I). Porque tanta envidia y porque tanto odio. Hasta la fecha va bastante bien, y pues cuando me dicen algo la defiendo(I).

(Estudiante_16VFLOCyA)

El estudiante citado no duda en hablar de la defensa de la institución, cuando se forma parte de un grupo y se siente cierta integración, se busca la defensa que reitera en dos ocasiones, además de expresar su “amor” por la universidad.

Subjetivación. Al igual que en la sección anterior los comentarios al respecto suelen ser limitados, por lo que se encuentran pocas narraciones donde encontrar esta lógica de acción. Sin embargo, en las que se puede encontrar, se identifica una imbricación entre integración y subjetivación ya que los estudiantes al sentirse integrados toman un papel activo ante las opiniones adversas de sus conocidos y amigos haciendo evidente su capacidad de acción, en algunos casos no hace falta la confrontación, en dichos casos se remiten a brindar información sobre la institución y sobre sus trámites en

caso de que busquen inscribirse o conocer más. En este fragmento se identifica esta situación:

Pues siempre [dicen] así como de "oye a poco, si puedes entrar", "¿se hace examen?", no están muy informaditos (S). Hasta gente del exterior que vive por aquí cerca que he conocido en el trabajo me dicen "¿oye y ahí tienes que hacer examen?, ¿qué carreras hay?"" o sea, no están informados de nada de lo que te da la Universidad, de hecho, hasta había un chavo que me pidió la página de la Universidad y después me dijo que le estaban cobrando \$1,500 para entrar, y le dije: "no amigo, te están viendo la cara"(S). Sí, y me dijo: "a mí así me dijeron" y le dije: "no, eso es muy falso" (S). Yo creo que a veces la gente se aprovecha de cuando no tienes la información y por no buscar tú informarte, pues te pasan este tipo de cosas(S). No sabían que existía, así como cuando les dices (S) "Ah, en la UACM"... les dices, ay, para que se escuche chido... (I) ya después dicen: "Ah, en la del Peje" así, y tú pues sí, y ya ahorita ya no te sientes mal, ¿no? (S) Porque es el presidente. Yo por eso digo: "En la UACM, en la del presidente", ahh jaja, ¡si!, ya te sientes como que más chido ¿no? (I) (Estudiante_24PFL)

La estudiante toma un papel activo de comunicarle a los demás sobre la universidad. Busca orienta a compañeros sobre sus virtudes y evitar las mentiras o falsedades. La subjetivación implica también el reconocer que la estudiante puede "sentir mal" por lo que otras personas opinan sobre la institución de la que se forma parte, pues no se es indiferente al respecto.

5.3.4 Experiencias tipo IV

5.3.4.1 Recursos Disponibles.

En cuanto al tema de los recursos que los entrevistados de este tipo de experiencias expresaron en las entrevistas con mayor frecuencia, observamos lo siguiente:

Hay dos características que estuvieron presentes en todos los estudiantes de experiencias tipo IV. La primera es que todos tienen padres con niveles bajos de escolarización, la segunda que todos provienen de bachilleratos relacionados a los circuitos de precarización del nivel medio superior, estas dos características pueden ayudar a identificar con mayor claridad que los espacios de adquisición de capital escolar por este tipo de estudiantes han sido precarios. Con un poco menos de reiteración expresaron que viven cerca de la universidad, a menos de hora y media, cuestión que parece ser afortunada con la intención de la UACM ofrecer educación superior a los estudiantes con peores condiciones, como es el caso de los estudiantes de experiencias tipo IV, pues estas se sitúan en la jerarquía más baja de las cuatro. Después vienen características que pueden complicar aún más el desarrollo de su experiencia en la mayoría de ellos, pues aunado a lo que hemos señalado, encontramos que: suelen no pertenecer al rango tradicional de edad para estudiar el nivel superior, y no cuentan con apoyos institucionales para realizar sus estudios, estas dos cuestiones pueden complicar aún más el tránsito en la universidad pues, las demandas de una edad no tradicional como atender una familia, trabajar o las responsabilidades adultas en general pueden chocar o intervenir con las de la vida universitaria, mientras que el no contar con un apoyo económico significa que ante los escenarios de contar con bajos capitales culturales y desempeñar responsabilidades sociales y económicas de la vida adulta complica aún más el tránsito por la educación superior. Estos supuestos parecen tener relación con que la mayoría de los estudiantes de este tipo vivan cerca del plantel, pues de esta manera no

se alejan de sus casas y no hacen un gasto económico que pueda interferir en desarrollar sus estudios.

Ahora revisemos las lógicas de acción en los distintos ámbitos:

5.3.4.2 En el Aula.

Integración. Cuando los estudiantes hablaron sobre este ámbito, destacaron que el ambiente construido en las aulas les parece muy ameno, dijeron que solían pasársela bien y que encontraban espacios limpios en los que en algunas ocasiones destacaban el agrado sobre el papel de los profesores además del respeto por opiniones. Todo ello en su conjunto propiciaban su bienestar, y daba indicios de su integración a la dinámica institucional en las aulas, pues el sentirse a gusto, respetado, considerado, favorece la adhesión a la universidad. En esta experiencia se pueden identificar algunos de estos aspectos:

Pues bien ¿eh?, bien. Digo antes, cuando era presencial hasta me iba con motivación(l) caminando a la escuela, vendía dulces, jaja, vendíamos dulces... ¡pero bien! en los salones me sentía cómodo, me sentía bien de hecho, bien(l). Hasta eso. Bueno a mí no me ha tocado un salón sucio ¿eh?, luego hay salones vacíos, que tenemos hora libre o el comedor esta atascado, compramos comida y buscamos un salón para comer. Ahí ya hay más compañeros comiendo, pero hasta eso ellos recogen su basura, limpian su mesa la avientan al bote y se van. Entonces si digo ¡wow! ¡que padre! Si tienen esa conciencia de universitarios(l), ya vez que luego hay también compañeros que en los cubículos comen y ahí dejan todo el basurero, pero creo que son pocos ellos, pero las veces que hemos visto si, los salones están limpios eh, y huelen limpio jaja, los salones bien. (l)

(Estudiante_13VMLOA)

El estudiante refleja su integración al sentir motivación por asistir, posteriormente lo refuerza al mencionar en varias ocasiones sentirse bien. Finaliza expresando adquirir “conciencia universitaria” y sentir agrado por la limpieza de los salones.

Subjetivación. No hay un aspecto generalizado entre los estudiantes en este rubro. Sin embargo, algunos signos de subjetividad que pudimos encontrar son cuando llegan a realizar una evaluación sobre el profesorado, asignándoles categorías de “estrictos” o “relajados”, en algunas narraciones hablan de la insuficiencia de espacios para la cantidad de alumnos y en otras menos frecuentes hablan de las estrategias que construyen para colaborar con sus compañeros en su trabajo académico o del ejercicio de su participación en clases, situaciones en las que denotan su participación ante la evaluación de la escuela que se les presenta. En el siguiente fragmento se puede reconocer lo descrito:

Pues me parecía muy bien pasar por los salones este, había muy buen ambiente, en ir a al aula este, o al comedor, incluso a la biblioteca (I). Nada más de repente como he ido a alguna de las salas de computación(S), osea el ambiente esta bien(S), pero cuando estoy en una computadora y luego se traba, como que, me desesperaba cuando estaba realizando trabajo en alguna computadora de la sala(S). Y luego el espacio no es tan bueno(S), en esa parte de repente llegaba olor a marihuana, porque luego fumaban o tomaban bebidas alcohólicas, y el olor era molesto, luego en algunas aulas por la plaza del estudiante de repente era cuando me molestaba(S). (Estudiante_10VMF)

La estudiante expresa su subjetividad con el uso del equipo de cómputo para realizar trabajo escolar con lo que se identifica en su rol académico. También al evaluar las deficiencias de los materiales y del espacio. Finaliza con mencionar lo que llega a molestar su actividad escolar.

5.3.4.3 Con los Profesores.

Integración. La característica más frecuente que decían los estudiantes y que se relaciona con la integración no difiere con los otros tipos, mencionan su agrado con los profesores. Por lo que podemos analizar tras la investigación, la mayoría de los estudiantes de todos los tipos de experiencia que hemos clasificado mencionan que los profesores acompañan de forma favorable su integración en la universidad. En algunos casos este agrado era acompañado de ideas como buena relación, promover la integración al aula, apoyo, adaptación a sus modos de trabajar o por el conocimiento que tienen de las materias. En casos mucho menos frecuentes, pero en un par de ocasiones reiterados, destacaban sentirse a gusto por que se sentían atendidos por los profesores. En la siguiente experiencia se puede apreciar esta situación:

Siempre, hubo uno que otro asunto, en el que casi no había una comunicación, una interacción con los profesores, era el mínimo. Pero la verdad la gran mayoría promovía la integración en el aula, con participaciones (I). Yo nunca tuve malas experiencias con los profesores, al contrario, siempre muy buenas la verdad(I). (Estudiante_12VFF)

La estudiante expresa su integración al aula de forma explícita, y remarca que sus experiencias en ella fueron buenas.

Subjetivación. La situación más regular al hablar sobre los profesores fue la de la evaluación hacia los mismos en ser muy “estrictos” o “relajados” cuestión que denota acción en los estudiantes, que en algunas ocasiones actúan buscando alternativas para evitar conflictos con ellos. En otras narraciones destacan la flexibilidad en la forma de dar clases y en su atención a estos, por lo que los estudiantes en su papel activo, además de identificarlas, participan. En el siguiente caso se puede ver esta dinámica, además el estudiante destaca “la atención”, que hace pensar que existe una intención activa de

comunicarse con los profesores, una búsqueda de sentirse escuchado y que denota que el estudiante actúa ante lo que recibe una respuesta positiva, además de que declara estar atento en la clase al escuchar preguntas y evaluar el conocimiento que se le imparte:

A mí me parece muy correcto muy accesible para personas que, por ejemplo, estudian y trabajan(S). Se solidarizan con el compañero, con el estudiante, y pues sí, yo no tengo ninguna queja sobre eso. La verdad me parece perfecto muy bien(I), por más que unos les preguntaban(S) lo mismo, [y] te lo decía de diferentes maneras, y yo creo que al expresarse de otra forma una dos tres veces demuestra un avanzado conocimiento del tema(S).

Entrevistador: ¿Qué es lo que más te gusta de sus clases?

La atención, la atención, la atención y más que nada(I)(S).

(Estudiante_26PML)

La estudiante ejerce su subjetivación al identificar parte de la heterogeneidad estudiantil con aquellos compañeros que estudian y trabajan. Asume su rol al participar en clase por medio de preguntas. También evalúa el conocimiento de los docentes y aprecia que le den atención sobre sus necesidades académicas.

5.3.4.4 Con los Pares.

Integración. En cuanto a sus experiencias con pares y la lógica de integración, se pudo observar que los estudiantes de tipo IV con frecuencia refieren haber tenido buenas experiencias con compañeros, en las que en algunos casos se volvían amigos y en uno derivó en un noviazgo, el crear relaciones afectivas en la comunidad universitaria forma parte del proceso de integración de los estudiantes a la universidad, ya sea desde pasarla “bien” o formalizar relaciones más profundas. En algunos casos se menciona el apoyo y el sentimiento de pertenencia a la comunidad, referentes a una socialización en la

universidad. En la experiencia que mostramos a continuación, se puede reflejar lo descrito:

Con mis compañeros me la pasé bien(I), o sea, son como te digo, son personas que todavía frecuento son compas(I), que pues si tú les llamas y pues "¿qué pasó? ¿Qué necesitas?" o igual y a mí me mandan, "Oye que crees, ay, vamos a ver en qué podemos ayudarte"(I). Y pues yo aquí hice, ¡uff!, muchos amigos(I). Sí, sí, la verdad.

Entrevistador: ¿Te apoyaron en algún momento?

Si, muchos de ellos ahora sí que por ahí dicen ¿no?, contados con las manos, con los dedos de una mano, pero la verdad aquí me faltaban dedos para contarlos(I), porque pues sí, tengo apoyo. (Estudiante_26PML)

El estudiante muestra su integración mediante la amistad entre sus compañeros ("compas") y el apoyo que se dan recíprocamente, reitera dicho apoyo y la amistad que ha generado con ellos.

Subjetivación. Esta lógica de acción se identificó cuando los estudiantes hablan del apoyo académico entre ellos, pues toman un papel activo en el proceso de aprendizaje. También hablan de tolerancia entre ellos y la integración que buscan algunas veces para favorecer sus dinámicas escolares, el hecho de tomar partido de estas formas son marcas de subjetividad en la escuela. En la siguiente experiencia se encuentra un caso en el que se desestima a una de las comunidades de la institución y se busca resolver yendo a otro plantel, el estudiante se vuelve un actor en la comunidad que decide participar:

La dinámica grupal es muy distinta, en Cuauhtepac son más cerrados, ven por su grupo y ya, falta el apoyo grupal que si veo en el plantel centro histórico(S). Mayor organización, mayor convivencia y tejido social superior al de

Cuautepec(S). En CH nunca tuve problemas con dinámicas con compañeros, muy tolerantes(S) ...(Estudiante_18VFF)

La estudiante expresa su subjetividad cuando hace una evaluación entre los estudiantes de dos planteles de la UACM, menciona cual “tejido social” tiene más “convivencia” y “organización”, finaliza identificando en una comparativa entre los dos planteles dónde tiene menos problemas con las dinámicas de sus compañeros y su nivel de “tolerancia”.

5.3.4.5 Con la Institución.

Integración. Se destaca el agradecimiento de los estudiantes a la institución sobre todo por el hecho de haberlos “aceptado”, ya que la idea de rechazo está presente como vemos en esta experiencia: “... Es un buen ejemplo para dar a los estudiantes rechazados, es otra oportunidad para lograr un desarrollo.” (Estudiante_10VMF)

Esto suele derivar en muestras de afecto van desde la defensa ante opiniones negativas estigmatizantes hasta manifestaciones de una mayor emoción, situaciones que son síntomas de integración con la institución. En la experiencia a continuación se pueden observar las emociones generadas en relación a la institución, denotando lo que podríamos llamar “integración profunda”, pues la emoción supera el sencillamente “estar a gusto” o la racionalización del “estar bien”, a continuación, se leen emociones como “amor”, sentirse “acogido” y agradecimiento:

Pues yo le tengo mucho amor a la UACM plantel Cuautepec porque me acogió cuando nadie(l), por ejemplo, en el examen, pues me sentí muy acogido aquí porque entraste ahora demuestra de qué de qué estás hecho ¿No? Pues yo le tengo mucho amor a esta escuela(l). Y solamente de ¿qué? ¿Qué opino? Pues que es muy buena y que muchas gracias por el por la segunda oportunidad.
(Estudiante_36PML)

En la experiencia de la estudiante se identifica la integración al reconocer el agradecimiento a la institución por “acogerla”, a tal grado de sentir “amor” por ella y mostrar su aprobación de que es una buena escuela.

Subjetivación. En cuanto a la agencia que demuestran los estudiantes en este ámbito, la frecuencia se concentra en la confrontación ante opiniones que buscan denostar o estigmatizar a la institución. En menor medida se puede ver una evaluación de la institución. En este ejemplo se puede revisar cómo actuar en “defensa” de la universidad, como en el tipo anterior, se imbrica con un sentimiento de pertenencia que refleja integración, esto permite pensar que existe una relación entre el actuar de los estudiantes y qué tan integrados están con la institución:

Ha sido padre, hace tiempo me había visto sin universidad, hasta pensé en poner un negocio, pero cuando entré me apoyaron mucho y pues agradezco que me haya aceptado, ya siendo parte de la universidad(I) uno la defiende (S)(I) y trato de sacar lo bueno de lo malo, porque como todo tiene cosas buenas y malas. A la uni le pongo 8.5 para que suba a 9 (S). (Estudiante_13VMLOI)

La estudiante asume su subjetivación al buscar defender la institución, pues toma un rol activo ante lo “malo” de esta. Finaliza con una actitud crítica en la que la evalúa.

5.3.4.6 Con Familiares.

Integración. En este ámbito generalmente los estudiantes indican que sus familiares los apoyan, una integración más amplia entre familiares, estudiantes y universidad. En ocasiones señalan que sus familias se alegraron por su ingreso y en algunos casos, son los mismos familiares los que les recomendaron o sugirieron ingresar, lo que denota cierta integración a la institución, aunque en algunos momentos se habla de familia lejana que juzga el que estudien en la universidad. En la siguiente experiencia se pueden ver estas situaciones: “Mis papás me apoyan(I), estaban felices cuando les dije que me quedé. Pero

siempre hay familiares que no terminaron la secundaria y dicen que mi escuela no vale.”

(Estudiante_13VML)

El estudiante habla del apoyo que siente de sus padres para estudiar en la institución, a tal grado de “sentirse felices”, es un nivel de integración en el que los familiares se incorporan.

Subjetivación. En esta lógica de acción casi no se encuentran reflejos en los estudiantes analizados de este tipo de experiencias. Sin embargo, hay una diferencia notable con los tipos anteriores, las escasas referencias son hacia su identificación como “rechazados” cuestión que no es menor pues lo expresan explícitamente al relacionar esta expresión con los recursos identificados al inicio en los que provienen de sistemas de nivel medio superior precarizados puede entenderse que la palabra “rechazo” sea reiterada en su historia escolar. Además, hay cuestiones destacadas en las que hablan que ante el desconocimiento de la institución en la que se vuelven comunicadores de la misma hacen propaganda en la que buscan dar a conocer la institución por la que se puede inferir que quieren que les interesa que sea reconocida. En otro caso un estudiante expresa asumir un papel de “ejemplo” para sus familiares, una declaración de acción estudiantil para beneficio de su entorno familiar. En el siguiente extracto se puede identificar lo anterior:

... cuando ingresé, pues se pusieron muy contentos. Principalmente porque yo soy el hijo mayor, y mis papás se sintieron muy bien al saber que me habían aceptado aquí, más que nada por ser el ejemplo de mis hermanos (S) que me siguen y ahorita, pues gracias a Dios tengo una hermana allá en la universidad(I), no en esta, pero sí está en la universidad... Entonces yo siento que ahí le serví de algún modo de reflejo (S) para que vieran que si se puede que no se sintieran menos cuando una universidad te decía que no... (Estudiante_26PML)

El estudiante refleja su subjetivación como tal al considerarse un ejemplo para sus familiares, considera que puede ser un reflejo útil y positivo ante la adversidad que puede implicar el rechazo.

5.3.4.7 Con los Amigos y Conocidos.

Integración. En las opiniones se advierte una ligera coincidencia en mencionar que a estos grupos sociales se les platica la experiencia de estar en la UACM con respuestas de preguntar para inscribirse y de brindar opiniones negativas, sin embargo, no logran constituir una mínima generalización, el hecho de platicar positivamente sobre la universidad con estos grupos sociales es un indicio de integración, se puede observar cierta reivindicación e identificación con la institución al escuchar que se pone en duda a la universidad de la que ya son parte. Otros más felicitan a los estudiantes por estudiar la universidad y la consideran una opción para superarse a tal grado de buscar su inscripción, pues a ellos la consideran benéfica, aunque existan comentarios negativos. En la siguiente experiencia puede reconocerse lo que planteamos:

Muchos si me dijeron si ya estás en el poli para que otra universidad, y ya después de mi experiencia ya quieren entrar(l), solo esperan la convocatoria para ingresar, están encantados con mi experiencia(l). (Estudiante_15VFF)

El estudiante expresa su integración al compartir su experiencia, el éxito de esta acción comunicativa logra encantar a sus conocidos o amigos causando que busquen ingresar a la universidad.

Subjetivación. En relación con esta lógica de acción, los comentarios varían bastante. Sin embargo, si hay alguna posible generalización es en el papel de comunicar sus experiencias, opiniones o información en general de la universidad a los amigos y conocidos. Como en todos los tipos de experiencia pasados se enfrentan a opiniones adversas, lo que puedo identificar distinto en este caso en particular, son las formas de

contestar y la agresividad de dichas opiniones. Es interesante que en una de las estrategias para contestar ante las opiniones negativas sean desde “no darles importancia” hasta llegar a normalizar las opiniones estigmatizantes. En esta experiencia se puede ilustrar que ante una opinión general adversa se recupera lo positivo.

... tengo, como cuatro o cinco vecinos que uno siguen estudiando y uno creo que ya terminó la carrera aquí, hay unos, bueno, [que] en general, hay unos que sí dicen "Ah, la escuela patito", pero pues yo lo veo como una opción más de superarse(S) (I). (Estudiante_26PMLOAyC)

El estudiante reacciona en su subjetividad ante los comentarios adversos con una postura crítica en la que la considera “una opción más de superarse”.

5.4 El Papel de la Distancia Geográfica en las Experiencias

Este apartado se ha estructurado considerando tres dimensiones clave de la distancia geográfica: la separación entre los hogares de los estudiantes y la universidad, la movilidad requerida para desplazarse entre estos dos puntos, y los medios de transporte utilizados para este propósito. De esta manera, se proporciona una visión más holística de las implicaciones de la distancia geográfica, abarcando no solo la longitud de los trayectos sino también los aspectos de movilidad y transporte.

5.4.1 La Distancia

Las experiencias universitarias de los entrevistados llegan a contemplar percepciones acerca de la lejanía o cercanía geográfica. Aquí se presentan ejemplos de cómo estas distancias influyen en sus experiencias:

Experiencia de lejanía

Entrevistador- ¿Cómo te la has pasado en la virtualidad?

Me ha afectado por el hecho de no relacionarme, pero como vivo lejos, me ayudó, no gastó, no me desgastó, arriesgo, salía fastidiada y me afectaba, me convino quedarme, si es pesado por las lecturas, me cuesta trabajo leer en PDF, afecta la cabeza, los ojos, me conviene mucho por la distancia así la verdad.

(Estudiante_12VFFEV)

Destaco que seis de los estudiantes entrevistados en modalidad virtual consideraron que la virtualidad presentaba ventajas, similares a las mencionadas en la experiencia de lejanía previamente citada. Además, cuatro de ellos mencionaron que la necesidad de desplazarse a clases presenciales solía complicarles la situación de diversas formas.

Las experiencias de cercanía generalmente provinieron de estudiantes que residen cerca del plantel y que pueden trasladarse a este caminando. Un ejemplo de esta situación se lee en el siguiente relato:

Experiencia de cercanía

“Me queda cerca, entonces se me hace muy accesible el trayecto, llegar hasta acá, caminando.” (Estudiante_32PFLEM)

De los estudiantes entrevistados, 21 provenían de lugares distintos a la alcaldía Gustavo A. Madero (GAM), donde se ubica el plantel. Adicionalmente, 19 estudiantes eran oriundos de Cuauhtemoc o de la propia alcaldía GAM. A pesar de la diversidad de lugares de origen de los estudiantes, como se mostró en el mapa II del capítulo segundo, solo cuatro de los 40 mencionaron algún aspecto relacionado con la lejanía. Estos cuatro que mencionaron la lejanía residían fuera de la alcaldía GAM. Por otro lado, seis estudiantes mencionaron que el plantel estaba cerca; de estos, tres vivían en lugares distintos a la alcaldía y los otros tres eran estudiantes locales.

Hay estudiantes que viven considerablemente lejos del plantel (al otro lado de la ciudad), sin embargo, consideran que es un trayecto agradable para cumplir su meta de estudiar, como se ilustra en la siguiente experiencia:

Fíjate, cuando cumplió los 19 años hubo una pequeña frase que subió el plantel Cuauhtepac, déjame ver... aquí esta: "porque no fuiste mi primer amor, pero si mi gran amor" La UACM. Esa reflexión, he vivido muchos procesos, pero se llevó mi corazón. Cada vez que voy, o iba, el tiempo que pasaba, ver la ciudad de noche, el Estado y el ver la Ciudad de México al amanecer yo me decía: "Es que si lo vale", y es que encontrarme a la UACM y cuando nos volvamos a encontrar, a mí me llena de esperanza y y ... de felicidad el poder estar ahí. El solo entrar a la universidad, el llegar y leer en un cartel muy pobrecito y oxidado "Bienvenido a tu casa" así es, es mi casa que... cada vez que voy me lleno de energía, pues ya salgo muy cansado ya de lo horrible cansado del tráfico de la ciudad, pero llegar te llena de energía, es un orgullo ser uacemita, aunque nos faltan todavía en números, y demostrar que el modelo educativo tiene sus frutos, pero es un orgullo pertenecer a la UACM. (Estudiante_4VMFRF)

La experiencia anterior denota algo de resiliencia ante las adversidades de trasladarse por la ciudad. Esto podría ser la razón por la cual la distancia no sea un factor relevante para estos estudiantes, independientemente de si se trasladan desde las inmediaciones al plantel o desde Chimalhuacán (Municipio del Estado de México ubicado al otro lado de la ciudad). Es posible que se deba a la costumbre de vivir en una ciudad donde, en promedio, las personas pasan 3.2 horas diarias en traslados (CDHDF, 2013).

5.4.2 Movilidad

En las entrevistas pregunté a los estudiantes acerca de su experiencia de movilidad desde sus hogares hasta el lugar donde se ubica la UACM Cuauhtepac durante las entrevistas. 39 de ellos proporcionaron un relato al respecto.

De los estudiantes entrevistados, 25 indicaron que la movilidad para llegar a la universidad es buena. Esta perspectiva se mantuvo a pesar de que muchos de ellos debían tomar más de un tipo de transporte o tardaban más de una hora en su desplazamiento. La experiencia a continuación ilustra esta situación:

Bien a comparación de los otros centros de estudios de mi carrera, de la UAM, tres metros y un camión, tomó un camión, suburbano, M1.

(Estudiante_4VMFEM)

Dentro del grupo de estudiantes con buenas experiencias, algunos viven cerca del plantel, por lo que no enfrentan mayores inconvenientes para trasladarse caminando. Sin embargo, esto también puede ser una solución ante complicaciones, como lo narra la siguiente experiencia:

Anteriormente, me desplazaba en bicicleta. Pero ahora, con la situación de la pandemia, me resulta difícil hacerlo. Me agito y ya no puedo continuar. No estoy seguro del por qué. En consecuencia, opto por caminar o tomar el autobús para llegar a la universidad. (Estudiante_35PFFEM)

Por otro lado, 13 estudiantes más comentaron que la movilidad era mala. Estas críticas abarcaban diversos aspectos: la movilidad en la ciudad en general, el tráfico, los altos costos del transporte, las aglomeraciones en el transporte público, y las condiciones climáticas extremas, que agravaban los traslados largos y congestionados. A continuación, coloco una experiencia que ilustra esta situación: “No es muy seguro, el

lugar no es muy bonito, ni muy agradable, solo voy a la escuela, debería haber más seguridad, el RTP tarda mucho y va llenísimo.” (Estudiante_1VFFOC)

Algunos estudiantes incluso mencionaron la necesidad de desarrollar estrategias para enfrentar la inseguridad en la región. La siguiente experiencia lo ilustra: “Me voy en el RTP, de ahí al Walmart y tomo el de la ruta 88, mejor tomar dos camiones para no exponerme a los asaltos de la ruta más directa.” (Estudiante_7VFFEM)

También hubo un estudiante que hablo de la posibilidad de acostumbrarse o construir mejores formas de acceder a la universidad. Se trata de un caso de transición en el que la experiencia inicial fue difícil, pero mejoró con el tiempo, como se refleja en la siguiente cita:

“Al inicio difícil, pero con el tiempo se ha vuelto más fácil. 2, El Metrobús y el RTP.”
(Estudiante_10VMFEM)

5.4.3 Medios de Transporte

38 estudiantes me indicaron qué transportes y cuántos de ellos utilizan para acceder al espacio donde está la institución. Los medios de transporte más utilizados son el Sistema de Transporte Colectivo Metro, la Red de Transporte de Pasajeros (RTP) y los camiones concesionados. En menor medida, hablaron de utilizar teleféricos como el Cablebús, el sistema de autobuses de tránsito rápido Mexibús, el Metrobús y, en un caso, el tren Suburbano.

Para organizar la cantidad de medios utilizados para desplazarse desde sus hogares a la universidad, elaboré la tabla VII:

Tabla VII

Número de transportes utilizados para llegar a la universidad	Frecuencia
0	11
1	6
2	8
3	10
4	3

En esta tabla se puede ver que la mayoría no utiliza medios de transporte (indicado con 0 en la tabla), pues llegan caminando. Todos ellos son vecinos o viven en las cercanías de la amplia región que comprende Cuauhtepc. El hecho de que no utilicen transporte, no significa que no busquen apoyo de la institución en este aspecto, como se puede leer en esta cita: “Caminando, sería buena opción que pensarán en algo.” (Estudiante_24PFLEM)

Diez de los estudiantes entrevistados que necesitan tomar tres medios de transporte distintos para llegar al plantel. Aunque algunos señalan que es una situación complicada que dificulta su acceso a la universidad, otros lo toman con naturalidad y consideran que es un buen trayecto, como se puede leer en la siguiente experiencia: “Pues bien, ya es costumbre, sin problema, 1 camión, el metro, y el RTP.” (Estudiante_9VMFEM)

La tercera mayor frecuencia corresponde a quienes toman dos medios de transporte. Los que toman solo un medio de transporte representan la siguiente mayor frecuencia. Los menos frecuentes son los estudiantes que toman cuatro medios de transporte. Me llama la atención que, a pesar de tener que tomar tal número de medios de transporte para llegar a la universidad, dos de los tres estudiantes que mencionaron utilizar 4 medios de transporte para llegar a la universidad, consideran que sus trayectos son sencillos.

Capítulo 6. Un Breve Recuento y Algunas Reflexiones Finales

6.1 Primeros Acercamientos

La etapa inicial de la exploración del tema implicó comprender y reflexionar sobre el concepto de “experiencia”, particularmente en su aplicación al contexto educativo y universitario. Uno de los primeros desafíos consistió en definir este concepto de manera precisa para distinguirlo de otro término frecuentemente utilizado y a veces considerado como sinónimo: “vivencia”. Tras reflexionar sobre ambos conceptos, concluí que la diferencia fundamental radica en la “agencia”. Mientras que “experiencia” implica un papel activo que permite construir dichas experiencias, “vivencia” está más relacionado con un papel pasivo por parte de los sujetos.

Una vez delimitada la “experiencia” en el ámbito universitario, fue necesario decidir qué método utilizaría. Consideré que la entrevista era el medio más apropiado para este propósito. Posteriormente, en diálogo con mi seminario, decidí dirigir la investigación hacia aspectos particulares de las experiencias para evitar perderme en la amplitud potencialmente infinita del tema. Se seleccionaron las experiencias universitarias en el aula, con los profesores y con la institución como temas de investigación, a los que busqué complementar con una serie de inquietudes.

Existía una inquietud sobre el papel que la distancia geográfica entre los hogares de los jóvenes y la institución universitaria podía jugar. Por ello, decidí incorporar nuevas preguntas a mi instrumento de entrevista para abordar este aspecto. De manera similar, era consciente de la influencia que pueden tener los actores cercanos en las experiencias escolares, por lo que incluí preguntas sobre la opinión de familiares y amigos. Estas adiciones a mi entrevista resultaron ser útiles, pues me brindaron los elementos necesarios para entender que debía explorar los temas de la violencia y el estigma.

6.2 Identificación de la Diferencia

Un objetivo principal en la investigación ha sido detectar particularidades en la construcción de las experiencias educativas derivadas de contextos desfavorables. En el transcurso de esta investigación, aunque no ha sido de naturaleza comparativa, he revisado varios trabajos sobre la experiencia educativa en México. Sin embargo, no encontré estudios cuyo objetivo central fuera examinar el impacto de los contextos adversos en las experiencias universitarias.

Tras analizar las entrevistas realizadas, puedo afirmar que existen diferencias que se originan por el espacio en el que las experiencias se construyen. No es solo una secuencia lógica, donde diferentes espacios generan diferentes experiencias. Más bien, se trata de identificar peculiaridades únicas que no emergen con la misma frecuencia o intensidad en otros contextos. En particular, estas características, su frecuencia e intensidad, suelen ser atribuibles a las condiciones de vulnerabilidad propias de cada espacio.

Los temas que no anticipé al inicio fueron la violencia y la estigmatización. Estos no son aspectos completamente independientes; al contrario, uno implica al otro. Se puede estigmatizar de manera violenta y, a la inversa, ejercer violencia puede llevar a la estigmatización. Estos temas emergentes en las experiencias universitarias de los estudiantes que entrevisté, son prueba fehaciente de la existencia de cuestiones relevantes que no había contemplado en estos contextos. En mi revisión previa sobre experiencias universitarias, estos aspectos no se trataron, posiblemente porque la violencia y la estigmatización no suelen estar asociadas con la experiencia universitaria.

No tengo duda de que estas cuestiones son inherentes a los espacios degradados. Las obras de Wacquant, particularmente sobre los guetos estadounidenses, y los trabajos de Grinberg en las villas argentinas, han sido fundamentales para reflexionar y comprender

cómo los entornos desfavorecidos suelen generar estigmas, no necesariamente físicos, que impactan en la vida, el desarrollo y las experiencias de los individuos.

Considero que sostener la creencia de que una institución educativa puede aislarse de su contexto es una postura no solo ingenua, sino también irresponsable. La idea de construir 'burbujas' en medio de la adversidad, o como una vez escuché decir a un profesor de la UACM, 'el séptimo de caballería entre apaches...', es irresponsable en la medida en que tiende a negar la interacción entre la comunidad aledaña y la estudiantil, lo que puede incluso propiciar la confrontación. Esta perspectiva es ingenua, ya que tarde o temprano, el exterior penetra en el interior. Y esto no ocurre únicamente a través de las personas, sino también se manifiesta a través del ambiente en sí: los colores, los olores, los sonidos, etc.

Esta investigación permite identificar que el impacto de las condiciones estructurales no es meramente ornamental. De hecho, estas condiciones propician la existencia de experiencias universitarias periféricas caracterizadas por la muerte, la violencia, la delincuencia, la contaminación y el estigma.

6.3 La Construcción de los Tipos de Experiencia

Uno de los aspectos valiosos de aplicar la teoría de Dubet (2010) para identificar los tipos de experiencia, combinado con mi propia vivencia como estudiante y profesor en el plantel Cuauhtémoc de la UACM, ha sido subrayar la importancia de reconocer las lógicas de acción que permiten una experiencia universitaria de calidad. En este sentido, un factor que se ha destacado por su relevancia y capacidad para contribuir a la generación de estas experiencias es el papel que desempeña la lógica de integración.

Considerando las lógicas de acción propuestas por Dubet (2010), la integración en la comunidad universitaria puede convertirse en una herramienta poderosa frente a la adversidad. En contextos desfavorecidos, a menudo existen escasos recursos que faciliten

el desarrollo de una estrategia estudiantil efectiva, capaz de generar un proyecto académico de utilidad para los estudiantes. De igual forma, la capacidad de subjetivación de los estudiantes puede verse limitada, especialmente si provienen de comunidades con baja escolarización, donde ser estudiante universitario es más una consecuencia circunstancial de un tránsito usual en el sistema educativo, visto como una etapa adicional en un camino de escolarización 'normal', que una decisión deliberada.

Es importante reconocer que la integración puede ser crucial para evitar que los estudiantes carezcan de lógicas de acción. Esto, además, posibilita que en el futuro puedan desarrollar efectivamente otras lógicas de acción. Sin este enfoque, podrían caer en un tipo de experiencia universitaria en la que carecen de los anclajes necesarios para garantizar una experiencia de calidad.

La importancia de una experiencia universitaria de calidad radica en que mientras mejor sea la calidad de la experiencia, mayores serán las posibilidades de culminación exitosa de la trayectoria universitaria. Esto se debe a que la calidad está estrechamente vinculada con el disfrute y el aprovechamiento de los estudios. En contraste, una experiencia universitaria de baja calidad puede llevar al abandono, dado que puede resultar insignificante para el estudiante. En última instancia, una experiencia sin significado no llega a ser una verdadera experiencia, se reduce a un cúmulo de vivencias sin cohesión ni propósito.

Del mismo modo, los tipos de experiencia que sistematicé, así como la metodología que utilicé para identificarlos, pueden convertirse en herramientas útiles para fomentar experiencias de alta calidad entre los estudiantes universitarios. Al emplear los tipos de experiencia como 'tipos ideales' en un sentido weberiano, se facilita la identificación de patrones específicos en una población estudiantil. Esto es relevante porque puede permitir intervenciones enfocadas en aquellos aspectos donde se detecten los mayores problemas.

El estudio detallado de las experiencias universitarias de los estudiantes ofrece una visión más enriquecida de la población estudiantil matriculada en una universidad. Este conocimiento adicional habilita la elaboración de políticas y estrategias de aprendizaje y comunicación más efectivas, así como el desarrollo de intervenciones pedagógicas adecuadas. En consecuencia, al buscar mejorar la calidad de la experiencia universitaria, se puede fomentar una trayectoria académica más agradable, disfrutable y, en última instancia, más exitosa para los estudiantes.

Este enfoque es particularmente útil en contextos como el de la UACM, que se fundó con el explícito propósito de atender a sectores desfavorecidos, incorporando a estudiantes que anteriormente eran excluidos de la educación universitaria. Este escenario plantea la necesidad de integrar a un nuevo tipo de estudiante, uno cuyas experiencias y necesidades aún no son suficientemente conocidas o entendidas.

De Garay (2008) ya ha destacado la amplia diversidad existente entre los estudiantes universitarios. Las características sociodemográficas de las diversas comunidades educativas se hacen patentes gracias a investigaciones como la de Solís sobre las desigualdades horizontales (2013). La identificación de los tipos de experiencias de estos estudiantes, tal como se ha hecho en esta investigación, puede contribuir a una mejor comprensión de estos nuevos actores que, a menudo, quedan invisibilizados por la generalización.

6.4 Limitaciones

Una limitación importante de los resultados obtenidos en este estudio reside en la poca cantidad de casos examinados, lo que impide que los resultados sean estadísticamente significativos. Esta investigación sirve como base para la creación de instrumentos más completos y detallados y para la elaboración de perfiles y estudios de poblaciones universitarias más amplias. Sin embargo, debe reconocerse que una investigación

individual como la mía tiene limitaciones inherentes en términos de tiempo y recursos para generar un volumen de información lo suficientemente grande como para alcanzar una significancia estadística. Para obtener resultados significativos a nivel estadístico en este ámbito, sería necesaria la construcción de un proyecto institucional con recursos dedicados y coordinación a mayor escala.

Un aspecto que podría enriquecer esta investigación es su aplicación en las zonas de mayor marginación social de la Ciudad de México. En estos lugares, donde los niveles de marginación son más altos, seguramente se presentan problemáticas y dificultades distintas que deben ser exploradas para lograr una caracterización más completa de los estudiantes universitarios que asisten a instituciones en dichos contextos desfavorecidos.

Al comprender los tipos de experiencia en las diversas comunidades universitarias, se posibilita la construcción de mecanismos que propicien el desarrollo de un sistema universitario enfocado en promover experiencias significativas y de calidad.

El instrumento que empleé en las entrevistas se diseñó para explorar aspectos regulares de la experiencia universitaria en este tipo de entornos. No obstante, la aparición e importancia de temas emergentes requirió cierta improvisación ante lo inesperado. Sugiero que investigaciones futuras, orientadas a explorar experiencias en contextos desfavorecidos, tomen en cuenta las consecuencias de las desigualdades estructurales al elaborar sus instrumentos de investigación. Esto permitirá obtener datos de mayor calidad y relevancia para sus objetivos.

6.5 Consideraciones Finales

Esta investigación pone de manifiesto la importancia de definir con precisión conceptos como el de “experiencia” y la necesidad de contextualizar dicha experiencia. Al comprender claramente qué constituye la experiencia universitaria y ubicarla en un entorno específico

con características únicas, se obtiene un mayor entendimiento de las instituciones. Cada una de estas presenta diferencias significativas y, a su vez, genera comunidades de profesores, personal administrativo y estudiantes con sus propias particularidades. En la tesis se ubicó el entorno específico de la UACM Cuauhtémoc como violento, peligroso, estigmatizado, etc., pero por lo regular los estudiantes refieren una experiencia positiva y favorable, pienso que la UACM permite un contraste positivo al contexto adverso, en muchos relatos pudimos apreciar el “agradecimiento” por crear dicho contraste.

En cuanto al tema de “fabricación” o “construcción” de la experiencia, pude identificar que el papel que juegan los recursos (en general, económicos, culturales, sociales, etc.) precedentes al ingreso impactan significativamente en la posibilidad de construir experiencias más ricas. Fue evidente que a mayores recursos los relatos solían ser más extensos, detallados y llenos de contenido a analizar, los estudiantes Tipo I solían expresar con mayor claridad y extensión sus experiencias. Por el otro lado, los estudiantes Tipo IV, no daban grandes detalles o explicaciones sobre las preguntas, costó mayor trabajo hacer un análisis de sus relatos por estas razones.

Puedo pensar que las experiencias de construcción tienen relación con lo que llamé “condiciones estructurales para la fabricación de la experiencia” que derivan en narrativas extensas y detalladas, a veces reiterativas; por otro lado, la “fabricación”, se da cuantos menos recursos se poseen y se reflejan en la poca extensión de relatar experiencias propias, en algunos casos escuetas.

Pudimos ver de manera general que, pese a que Cuauhtémoc puede ser un espacio estigmatizado, violento y en general complicado, la UACM proporciona un “espacio seguro”, del que los estudiantes relatan agradecimiento, emociones positivas y hasta se mimetizan con la institución para defenderla o difundir sus aspectos positivos. Habría que dar seguimiento a la posibilidad de que la institución se transforme en un enclave capaz de

coadyubar a la transformación del paisaje circundante y como dicen Tamayo y Olivier: “Hacer ciudad”.

Aunque en su mayoría hay experiencias positivas, también hay malas. La mayoría de ellas refieren a trámites administrativos, conflictos con algunos profesores, demandas a la institución o expectativas no cumplidas.

Sobre las dimensiones de la experiencia que analizamos, pudimos identificar que las dimensiones sobre el aula y los profesores solían mezclarse, pues la dinámica del aula estaba ligada al trabajo magisterial. En pocos casos se mezclaba con la dinámica de los pares. Generalmente las dinámicas en estos aspectos no solían tener problemáticas a considerar, eran descripciones de sus interacciones y sentires entorno al contexto institucional. En el caso de las dimensiones emergentes (familia y amigos y conocidos) es en el que encontramos referencias al conflicto con dichos actores o con sus opiniones cómo vimos en el capítulo V.

Otro dato relevante, fue que me pareció que el papel de la lógica de acción de integración puede abonar al desarrollo de estudiantes con recursos limitados. Por lo cual sería un acierto el acompañamiento y la política de admisión y flexibilidad que ofrece la universidad y que promueve la existencia de la heterogeneidad estudiantil en la misma (Capítulo IV). Por otro lado, en este aspecto recalamos la necesidad de que la universidad además de permanecer con dichas políticas las refuerce, pues el acompañamiento que da a los estudiantes y que se refleja en sus experiencias, muchas veces es limitado o insuficiente. Un tema pendiente al respecto del último tema planteado, es el de el seguimiento a los estudiantes beneficiados por la inclusión que propicia la universidad y que se refleja en el capítulo IV, pues no sabemos el alcance de las políticas de inclusión de la UACM, ¿Qué tan eficaces son para el desarrollo y culminación de estudios universitarios de dichos grupos?

Existen diversos temas aún pendientes. Por ejemplo, ¿cuáles son las características de la experiencia de los profesores y el personal administrativo en contextos de marginación social?

Una variable que cobra agencia del que se suele pasar por alto es el entorno inmediato a la universidad. La investigación doctoral de Mejía (2019) ha explorado las transformaciones e impactos que genera la construcción de una universidad en los espacios circundantes. Sin embargo, ¿de qué manera afecta a los vecinos esta circunstancia? Más allá de los posibles impactos económicos locales, ¿cuál es la experiencia de los vecinos adyacentes a la construcción de una Institución de Educación Superior (IES)?

Desde una perspectiva más comunitaria que intenta integrar la universidad con la comunidad donde se encuentra, surgen preguntas relevantes: ¿Cómo prefieren los vecinos interactuar con la universidad? ¿Tienen preferencias específicas sobre el contenido de los programas curriculares ofrecidos por estas instituciones de educación superior (IES)? Finalmente, y partiendo de una postura crítica, es posible que el discurso orientado hacia el desarrollo de la educación escolar presuponga beneficios para los residentes locales. Sin embargo, cuando una universidad se ubica en un contexto desfavorable, ¿se convierte en una oportunidad o una amenaza para las comunidades?

Considero necesaria y pertinente la necesidad de trabajar con precisión el concepto de estigma y de estigmatización en el caso de estudiantes de IES en contextos marginados. Para tal propósito es conveniente diseñar metodologías e instrumentos para conocer de la mejor forma posible estos fenómenos. Lo aquí avanzado surgió en el curso de la investigación y de las lecturas que desarrollan el tema, pero que no obedeció a un diseño de investigación específico.

Bibliografía

- Addiechi, F. E. (2014). La fundación de la UACM: Entre la descalificación y el silencio. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Morata.
- Águila, E., Mejía, N. Pérez-Arce, F. y Rivera, A. (2013). Pobreza y vulnerabilidad en México: El caso de los jóvenes que no estudian ni trabajan. Santa Mónica: RAND ("Labor & Population").
http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/WR900/WR991/RAND_WR991.pdf
- Aguiló, A. J. (01 de abril de 2019). "Zona de Ser y No Ser. Dicionário Alice.
https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24592. ISBN: 978-989-8847-08
- Álvarez, F. (2013, 6, 7 y 8 de noviembre). Comunidad, sociedad e individuo en la obra de Erving Goffman [Ponencia]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-076/245>
- Ángeles, D. (enero, 2017). Desiertos educativos en la Ciudad de México. Nexos.
<https://educacion.nexos.com.mx/desiertos-educativos-en-la-cdmx/>
- Ángeles, D. y Mejía, G. (2020). Análisis socioespacial de los Institutos Tecnológicos federales de la Ciudad de México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(3), 47-68.
- Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. Revista de Paz y Conflictos, 8(1), 103-134.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2 de mayo de 2019). Anuario Estadístico 2016-2017. <http://www.anuies.mx/informacion-y->

servicios/informacion- estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Bartra, A. (2010). Contra el milenarismo. En Alfie, M., Azuara, I., Bueno, C., Pérez, M. y Tamayo, S. (Cords.), Sistema mundial y nuevas geografías (pp. 119-144. Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco, Universidad Autónoma Metropolitana- Cuajimalpa y Universidad Iberoamericana.

Barragán, D. M. (2018). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 147-172.
<https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>

Benfeld, S. (1975). Sísifo o los límites de la educación. Siglo XXI.

Benjamin, W. (2016). El narrador. Ediciones metales pesados.

Bonilla, M. A. y Grinberg, S. M. (2019). La escuela: Entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. 24(80), 197-221.

Bourdieu, P. (1981). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial LAIA.

Bracho, M. T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar*, (29), 31–54. <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20753/20593>

Carnoy, M. (1981). La educación como imperialismo cultural. Siglo XXI Editores.

Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(2), 7-29.

Casillas, M. A. (Comp.) (2023). Olac Fuentes Molinar. El desarrollo de la educación superior en México y las políticas públicas. Editorial Transdigital.

<https://demo.cinvestav.mx/Publicaciones/el-desarrollo-de-la-educacion-superior-en-mexico-y-las-politicas-publicas-olac-fuentes-molinar>

CLACSOTV. (2022, 27 de septiembre). Presentación de Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/live/6MoJ0qILPvM?feature=share>

Clair, M. (2018) Stigma. Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine, Second Edition, 213-215.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2013). Informe especial sobre el derecho a la movilidad en el Distrito Federal 2011-2012.

https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/Informe_especial/2013_Informe_esp_Movilidad.pdf

Consejo Nacional de Población. (11 de enero de 2022). Índice de marginación urbana por AGEB, 2010. <https://datos.gob.mx/busca/dataset/indice-de-marginacion-carencias-poblacionales-por-localidad-municipio-y-entidad/resource/303ceb7a-1149-4bbe-bd54-5b559e9cdf4b>

Consejo Nacional de Población. (31 de marzo de 2023). Índice de marginación 2020.

<https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>

De Garay, A. (2008). Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales? En M. H Suárez y J. A- Pérez (Coords.), Jóvenes universitarios en latinoamérica, hoy (205-222).UNAM y Miguel Ángel Porrúa.

- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, (54). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Delgado, D. (12 de agosto de 2019). Ser joven en la CDMX. Másformás. <https://www.maspormas.com/especiales/ser-joven-en-la-cdmx/>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Lozada.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Gedisa editores.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Duhau, E. y Giglia, Á. (2008). *Las reglas del Desorden: habitar la metrópoli: la ciudad de México a principios del siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S. (2007). Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas. *Propuesta Educativa*, 1(27), 18-28.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía de la cultura y trans- modernidad*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Espejel, M. V. y Jiménez, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (19), 1-20.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grinberg, S. M. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 81-98.

- Grinberg, S. M. (2010). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 81-98.
- Grinberg, S. M. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. *Notas de banalidad cotidiana. Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 75-94.
- Grinberg, S. M. y Dafunchio, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269.
- Grinberg, S. M. y Langer, E. (2014). *Struggling for Knowledge in Times of Cognitive Capitalism. Youth and School in Contexts of Urban Poverty. Knowledge cultures*, 2(4), 152-171.
- Grinberg, S. M. y Abalsamo, M. (2016). La escuela como espacio de lo común. *Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA (Doc. de trabajo / Informes). CLACSO.*
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf>
- Grinberg, S. M. y Dafunchio, S. (2016). *Screaming Silences: Subjects and Photographs in Schools in Contexts of Extreme Urban Poverty and Environmental Decay.* En D. R. Cole & C. Woodrow (Eds.), *Super dimensions in globalization and education* (pp. 71-89.). Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-0312-7_1
- Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato?: La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.
- Guerra, M. I. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico.* [Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].

- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hillman, N. y Weichman, T. (2016). Education Deserts: The Continued Significance of “Place” in the Twenty-First Century. American Council on Education.
<https://www.acenet.edu/Documents/Education-Deserts-The-Continued-Significance-of-Place-in-the-Twenty-First-Century.pdf>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE.
- Langa, D. (2006). Las experiencias académicas de los estudiantes universitarios y la clase social. *Revista electrónica Iniciación a la investigación*, 0(1).
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/299/280>
- Langer, E. y Nievas, A. (2018). Jóvenes, experiencia escolar y violencia en contexto de pobreza urbana. Palimpsesto. *Revista de Estudios Sociales Iberoamericanos*, 10(13), 1-16.
- Langer, E. y Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel secundario (partido de San Martín, Buenos Aires). *Perfiles Educativos*, 64 (175), 23-41.
- López, M. y Esquivel, P. X. (2021). Caracterización de estudiantes en distintos tipos de instituciones de educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 71-96.
- López, M. (2019). La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares. *Revista CoPaLa*, 4(7), 175-187.

- Márquez, D. P., Ortiz S. C. y Rendón, M. I. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52.
- Martínez, B. D. (2011). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 12. <http://www.uv.mx/cpue/num12/resena/balam-voz-estudiantes.html>
- Mejía, G. (2019). Desconcentración de la educación superior pública, movilidad social y espacial. Un estudio de caso desde la geografía de la educación. [Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio institucional del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2923>
- Mendoza, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), 3-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200001
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), "De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela (pp. 57-90.). Eudeba.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). "El crisol de razas" hecho trozas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), "De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. (pp. 23-56.). Eudeba.

- Olivier, G. y Tamayo, S. (2017). Archipiélagos de la Educación Superior: la ciudad en expansión. En O. Terrazas y M. E. Rodríguez (Comps.) La universidad accesible (49-89). Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Palmer, G. B. (2005). La conexión de las lenguas y las visiones del mundo. Mitologización de la Guerra del Golfo. En G. Palmer, Lingüística cultural (143-153.). Alianza Editorial.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. Cuadernos de Antropología Social, 19, 121-138.
- Pérez, B. Y. (2013). De ser “rechazado” a ser estudiante en una universidad privada de medio costo. La experiencia de aceptar y de asimilar el ingreso a la Universidad Insurgentes, plantel Xola”. [Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio institucional del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional <https://repositorio.cinvestav.mx/>
- Pescosolido, B. A. y Martin, J. K. (2015). The Stigma Complex. Annual Review of Sociology, 41(Abril), 87-116. Doi: 10.1146/annurev-soc-071312-145702
- Ponce de León, L, López, G y Camacho, R. (2021). Programas de formación universitaria en centros penitenciarios. Andamios, 18(45), 487- 509. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v18n45/1870-0063-anda-18-45-487.pdf>
- Pradilla, E. (1984). Contribución a la crítica de la “teoría urbana”: del “espacio” a la “crisis urbana”. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Preciat, J. E. (1984). Equipamiento y desarrollo territorial en el DF [Tesis de maestría, Colegio de México]. Repositorio institucional del Colegio de México

[https://colmex.userservices.exlibrisgroup.com/view/delivery/52COLMEX_IN
ST/1264623510002716](https://colmex.userservices.exlibrisgroup.com/view/delivery/52COLMEX_IN
ST/1264623510002716)

- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En Rodríguez, G. (Ed.), Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy (13-42.). UDUAL.
- Ramírez, R. G. (2010). Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su recorrido por una institución de educación superior tecnológica. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México <https://repositorio.unam.mx/contenidos/94782>
- Rodríguez, R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995. En M. Fresán (Ed.), Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior (167-205.). ANUIES.
- Rodríguez, J. (2017). Iguales y diferentes: la discriminación y los retos de la democracia incluyente. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Romero, M. C. (2016). Lo popular en lo masivo: una netnografía de un diario de nota roja en el Estado de Morelos. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de la Ciudad de México]. Repositorio de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México <https://repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/handle/123456789/540>
- Ruíz, E. (1996). Expansión y diferenciación institucional en la educación superior tecnológica en México: nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción. Perfiles Educativos, (71). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207103>

- Segurado, V. (2021). Condiciones materiales y simbólicas sobre las experiencias laborales en contexto de pandemia. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Silas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam si va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1255- 1279.
- Silva, M. y Rodríguez A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: Un asunto de equidad. ANUIES.
- Solís, P. (2014). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios sociológicos*. 31(número extraordinario), 63-95.
- Tapia, L. A. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, 38(151), 32-54.
- Terrazas, O. y Rodríguez, M. E. (2017). Los caminos universitarios. En O. Terrazas y M. E. Rodríguez (Comps.) *La universidad accesible (27-47.)*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2016). ¿La UACM cambió mi vida? Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2016a). El proyecto educativo de la UACM. Versión para estudiantes. <https://www.uacm.edu.mx/portals/0/repository/El-proyecto-educativo-de-la-uacm.pdf>
- Universidad de los Andes. (2018, 24 de agosto). *Sociología Política de la Marginalidad Urbana* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/6MoJ0qILPvM?feature=share>

- Villa, L. (2019). La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81), 615- 631.
- Wacquant, L. (2013). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y espacio*. Siglo XXI Editores.
- Wacquant, L., Slater, T. y Borges, V. (2014). Estigmatización territorial en acción. *Revista INVI*, 29(82), 219-240.
- Weiss, E. (2011). Los estudiantes como jóvenes El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 17-31.
- Yoon, E., Grima, V., DeWiele, C. E. B. y Skelton, L. (2021). The impact of school choice on school (re)segregation: settler-colonialism, critical geography and Bourdieu. *Comparative Education*. DOI: 10.1080/03050068.2021.1983349
- Zárate, R. (2019). *Distribución espacial de las Instituciones de Educación Superior Pública (IESP) en la Ciudad de México: Currículo y desigualdad*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de la Ciudad de México]. Repositorio de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México <https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/>