

# UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA  
DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLOGICAS



Casa abierta al tiempo



## SUJETOS ITINERANTES: LOS JOVENES UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS ANTROPOLOGICAS  
P R E S E N T A

**ADRIAN GERARDO DE GARAY SANCHEZ**

DIRECTOR: DR. NESTOR GARCIA CANCLINI  
ASESORES: DR. RAUL NIETO CALLEJA  
DR. FERNANDO CORTES CACERES

MEXICO, D.F.

2003

# INDICE

## **Introducción**

**Capítulo I.** Las prácticas sociales de los jóvenes universitarios. La delimitación de la temática

**Capítulo II.** La Universidad Autónoma Metropolitana.  
Un nuevo modelo educativo

**Capítulo III.** Perfil demográfico, estratos sociales y capital cultural de los jóvenes universitarios

**Capítulo IV.** Las prácticas académicas de los jóvenes universitarios

**Capítulo V.** Un acercamiento a las prácticas de consumo cultural

**Capítulo VI.** Factores que inciden en la *integración* de los jóvenes universitarios al sistema académico

**Capítulo VII.** Factores que inciden en la integración de los jóvenes universitarios al sistema social

## **Conclusiones**

## Introducción

Las oficinas de planeación y asuntos escolares de las universidades mexicanas generan miles de páginas donde se muestran cientos de gráficas y cuadros estadísticos que utilizan para conocer el perfil socioeconómico y el desempeño escolar de los estudiantes, esto último fundamentalmente a través del número de materias aprobadas y reprobadas. A partir de esta lectura institucional, las autoridades han planteado una serie de preocupaciones por los altos índices de reprobación, deserción, el abandono de los estudios, el largo período de tiempo que emplean los estudiantes para concluir sus licenciaturas y, sobre todo, las bajas tasas de egreso y titulación.

Sin embargo, llama la atención la relativa ausencia de trabajos de investigación sistemáticos y de largo aliento, a partir de los cuales las instituciones diseñen diversas políticas para atender mejor a uno de los actores fundamentales de la vida universitaria. Muchos funcionarios repiten en sus discursos y declaraciones públicas que la razón de ser de las instituciones son los estudiantes. No obstante, poco los conocen y en los hechos son escasas las instituciones de educación superior que procuran implementar programas específicos orientados a un sujeto que, además, no puede concebirse exclusivamente como estudiante.

Generalmente, al hablar de los estudiantes nos limitamos a pensar e investigar solo aquellos aspectos vinculados con los procesos y prácticas propiamente escolares o curriculares, olvidando que son sujetos que cotidianamente participan y construyen diversos espacios y universos culturales más allá del aula propiamente dicha. Hemos llegado a reducir su análisis al extremo de considerarlos como simples objetos, a quienes se identifica exclusivamente por su matrícula y licenciatura que cursan.

En este sentido, nuestro interés no consiste en conocer a los estudiantes. Dicho término posee una carga conceptual restrictiva para la investigación que nos propusimos realizar, ya que tiende a concebir a dichos sujetos como simples receptores de información y conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, y donde su mundo de vida gira exclusivamente en torno al medio

educativo, olvidando que se trata también de sujetos que participan de distintos procesos de interacción social y cultural que se producen dentro y fuera del espacio escolar. Por tal motivo, emplearemos el término de jóvenes universitarios, ya que, como veremos a lo largo de este trabajo, nos puede permitir ampliar nuestros horizontes de observación y análisis.

La incorporación en la vida universitaria de los jóvenes supone la paulatina *integración* a nuevas identidades sociales, mismas que a diferencia de lo que ocurre en las identidades estructuradas/estructurantes, como pueden ser las de clase, las étnicas, las nacionales o las de género, caracterizadas por límites sociales de adscripción, conforman identidades transitorias y perecederas, con límites de adscripción menos rígidos que los existentes en las identidades estructuradas, tal y como lo ha propuesto reiteradamente José Manuel Valenzuela en distintos trabajos. La misma conformación de identidades transitorias y perecederas los constituye en sujetos itinerantes, ya que formarán parte de una comunidad social con límites de permanencia temporal. Para algunos será breve, para otros podrá extenderse por varios años.

Las diversas formas de adscripción a identidades transitorias, que se constituyen en el seno de la comunidad universitaria, pueden concebirse como un proceso en el que los jóvenes abandonan, en algunos casos totalmente y en otros parcialmente, su territorio o comunidad básica de referencia, en cierta forma cruzan una frontera al internarse en un ambiente diferente y estableciendo su "residencia" en el nuevo medio o comunidad; son sujetos que participan y se compenetran de determinados ritos de transición e incorporación a un nuevo espacio de relaciones sociales y culturales, planteamiento que ha sido formulado por Vincent Tinto, retomando la propuesta teórica del trabajo antropológico de Van Gennep, el cual ha influenciado múltiples trabajos de investigación de antropólogos y sociólogos de la educación, entre ellos cabe resaltar a Glaser, Strauss y Tierney.

En el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, los jóvenes universitarios llevan a cabo una serie de prácticas sociales propias de su inserción en un nuevo y, en muchos sentidos, desconcertante espacio institucional

y universo cultural. Incluso, “la mayor amenaza de inconexión es interpersonal, no académica, (...) los estudiantes se ven envueltos en múltiples transiciones académicas, sociales y culturales” (Terenzini, et.al., 1996:57-58), o como dice Coulon: “*Afiliarse, por lo tanto, es naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica universitarias*, que no existen previamente en los hábitos estudiantiles” (Coulon, 1995:160).

La incorporación a la vida universitaria es una experiencia social novedosa tanto para los sujetos jóvenes, como para los miembros de sus familias. En muchos casos se trata del primer integrante de la familia que tiene contacto y acceso a la educación superior. Ciertos autores, que han ejercido una influencia notable en la investigación educativa, como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot y Roger Establet, sostienen que el éxito escolar está íntimamente ligado al medio familiar y la motivación alimentada en su seno, a la pertenencia a una determinada clase social, a un conjunto de factores que reagruparon bajo el concepto de “capital cultural” (Bourdieu, y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1988). Otros autores, como George Farkas, han enriquecido y problematizado esta perspectiva a partir de amplios estudios realizados en diversas escuelas norteamericanas al indagar, entre otros asuntos, las prácticas pedagógicas y las interacciones sociales que se generan desde la educación temprana, mismas que contribuyen a la diferenciación social y el futuro éxito escolar. (Farkas, 1996).

Más allá de su nuevo ámbito escolar, los jóvenes universitarios participan y forman parte también de otros espacios sociales y culturales. Ahí desarrollan diversas prácticas, muchas de las cuales podrán asociarse a modos y estilos de vida propios de su origen social y cultural, o bien de prácticas adscritas a una cultura juvenil con características globales, mismas que se adscriben a una época, a una generación y a un contexto histórico del que forman parte.

La investigación que desarrollamos se aproxima al conocimiento de los estudiantes universitarios en tanto sujetos sociales jóvenes, a través del estudio y análisis de algunas de las distintas prácticas sociales que llevan a cabo en su vida cotidiana, tanto las que se constituyen y desarrollan directamente por su condición

estudiantil, como aquellas que se construyen y se realizan en otros espacios de interacción social. ¿Quiénes y cómo son los jóvenes universitarios de hoy?, ¿Quiénes y cómo son esos sujetos que vemos todos los días en el salón de clases o en los pasillos y jardines, pero desconocemos, entre muchas otras cosas, cuáles son sus antecedentes familiares, cuáles son sus prácticas de estudio y las condiciones con que cuentan para estudiar en la universidad y en sus casas? Tampoco sabemos cómo se incorporan y participan de un nuevo mundo cultural, cuáles son sus valores, emociones, sentimientos, ilusiones, utopías y expectativas futuras. Como bien indica Vicent Tinto: “las instituciones educativas se caracterizan porque sus distintos miembros se relacionan entre sí en una variedad de escenarios, que no se limita estrictamente a los ambientes formales del quehacer académico” (Tinto, 1992:166).

Desconocemos también cómo tienden a modificar o ampliar determinadas prácticas propias de su nueva condición generacional: la mayoría de edad jurídica, al reconocérseles constitucionalmente derechos y obligaciones políticas. Esta situación les permite no sólo participar con su voto en los diversos procesos de elección política de sus gobernantes y representantes populares, sino también es la puerta para acceder, sin restricciones, a una gran variedad de establecimientos como bares y cantinas, *tabledance*, discotecas, teatros, billares, *antros*, con todo el valor simbólico que representan.

Los jóvenes universitarios son un grupo social importante, se distinguen de otros sectores juveniles por haber obtenido éxito en su trayectoria escolar previa, en un país donde la mayoría de los jóvenes mexicanos han quedado excluidos, ya que ocho de cada diez sujetos de entre 18 y 24 años no llega a los estudios superiores. En este sentido, los universitarios “son una elite que ha destacado por su resistencia, permanencia, compromiso, dedicación y habilidad para sobrevivir en las escuelas” (Casillas, 1998:13). Pero también es preciso señalar que miles de jóvenes que logran ingresar a una institución de superior no logran permanecer en el sistema educativo. La deserción y el abandono es también una realidad, particularmente en los primeros trimestres, semestres o cuatrimestres, periodo en el que las universidades pierden entre el 25% y el 35% de sus matriculados. Si a

ello sumamos otra proporción de entre quince y veinte por ciento de los que dejan la universidad antes de titularse, estamos hablando de que alrededor de la mitad de los jóvenes que ingresan a una institución de educación superior no culmina su proceso formativo.

Desde nuestra perspectiva, como se expuso en estas líneas, utilizar el término de jóvenes universitarios y no el de estudiantes, permite abrir las perspectivas de análisis y conocimiento de una realidad escasamente explorada por la investigación social en nuestro país, tanto por aquellos especialistas que se hallan en el *campo* educativo, como los que se ubican en el *campo* de los “juvenólogos”. Construir puentes entre ambos campos ha sido un propósito central en el desarrollo de nuestro proyecto.

El objetivo central de la investigación consistió así en generar conocimiento nuevo acerca de los jóvenes universitarios, poniendo especial atención en el estudio de la diversidad de prácticas sociales que llevan a cabo en algunos aspectos de su vida cotidiana. Prácticas que se generan a través de complejos procesos de interacción social, en contextos socialmente estructurados, múltiples y complejos, a partir de los cuales los jóvenes universitarios construyen, interpretan y otorgan sentido a sus propias prácticas y a las de los demás sujetos sociales.

En esta óptica, el eje analítico central que atravesó el proyecto de investigación, consistió en aproximarnos al conocimiento de los complejos procesos en los que se ven inmersos los jóvenes universitarios para integrar en sus prácticas sociales dos mundos en constante tensión e incluso llegando a ser contradictorios.

Por un lado, el mundo de la ciencia, del saber erudito, mismo que lleva intrínsecamente la necesidad de respetar y cultivar una serie de normas, códigos y tradiciones de pensamiento establecidas en el pasado y en el presente. La universidad tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a conocimientos, valores, actitudes que conforman los *ethos* profesionales y disciplinarios. La institución escolar procura conformar paulatinamente un *habitus* en torno al conocimiento, la ciencia, la racionalidad, la tecnología y la cultura; se

encuentra así estructurada en torno a un sistema jerárquico y de prestigio en el que se reconoce como valor dominante el saber.

Por otro lado, el entramado mundo de los jóvenes cargado de procesos y prácticas consistentes en romper las reglas, transgredir los límites impuestos por los adultos, ir contra lo convencional, cuestionar el sentido de responsabilidad y disciplina que les inculcan los padres y profesores, así como la construcción de múltiples procesos de distinción cultural que se empeñan en demarcar cotidianamente para erigir una identidad propia. Ciertamente, hay que señalar que las posibilidades reales de transgresión o de transformación de las reglas por parte de los jóvenes universitarios, están generalmente limitadas debido a la fuerza social y simbólica de la escuela, la familia y otras instituciones sociales. Por lo mismo, la “ruta” de la distinción cultural pareciera ser una vía más eficaz de diferenciación, o al menos la búsqueda de una identidad con mayores condiciones para su desarrollo. Y, en efecto, ser joven significa disfrutar el paradisíaco entretenimiento que pueden ofrecer la televisión, el cine, los juegos electrónicos, el internet, los *comics*, la música de los ídolos del momento, o simplemente, como ellos mismos lo expresan: echar la hueva. La vida de los jóvenes corre generalmente como un *videoclip*, donde sus acciones son fragmentadas, no siempre exigen concentración, ni continuidad y el tiempo pasa muchas veces desapercibido, o mejor dicho, la noción del tiempo con la que viven cotidianamente es parcialmente distinta a la que tienen y con la que operan las instituciones universitarias.

Para conocer y analizar las prácticas sociales de los jóvenes universitarios, nuestra población objeto de estudio se concentró en quienes cursan una licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana, en sus tres Unidades académicas: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. De manera paralela, haremos referencia también a la información que hemos logrado producir en los últimos años en diversos proyectos de investigación desarrollados en otras instituciones de educación superior.

Como puede notarse, por el tipo y alcance de la investigación que realizamos, donde fue importante indagar lo qué hacen los sujetos, cómo lo hacen



y las narrativas o representaciones sociales que construyen con relación a sus prácticas, fue necesario el uso de varias técnicas de investigación. Por una parte la encuesta y la estadística, mismas que contribuirían a comprobar la existencia de determinadas regularidades en las prácticas sociales de los jóvenes universitarios; por otra, entrevistas a profundidad y la etnografía, con objeto de reconstruir aquellas prácticas que suelen pasar inadvertidas o son de difícil aprehensión mediante los registros cuantitativos.

Así, en el primer capítulo daremos cuenta de la conceptualización sobre la juventud, analizaremos los diversos significados que el término de juventud adquiere históricamente, mostraremos a detalle las dimensiones de observación de nuestro objeto de investigación y las estrategias y técnicas de análisis empleadas.

En el segundo capítulo haremos un recuento de las principales características del modelo organizacional de la UAM, donde destacamos aquellos aspectos innovadores con los que surgió la institución, poniendo especial atención en aquellos relacionados con los estudiantes, así como una reflexión de la situación actual.

En el tercer capítulo mostraremos la diversidad de perfiles socioeconómicos y culturales que caracterizan a nuestra población objeto de estudio. A continuación nos adentraremos en las diversas prácticas sociales que llevan a cabo los jóvenes universitarios de la UAM en los procesos de integración académica, así como en las prácticas de consumo cultural que efectúan tanto adentro como afuera de las instalaciones universitarias.

Finalmente, en los dos últimos capítulos ofrecemos, a la luz de nuestros datos y apoyándonos en la construcción de modelos estadísticos, una interpretación analítica de los posibles factores que, combinados, inciden en los procesos de integración académica y cultural a la universidad.

# Las prácticas sociales de los jóvenes universitarios. La delimitación de la temática

## *La conceptualización sobre la juventud*

Con frecuencia los investigadores han cuestionado la existencia y significado del término juventud, e implícitamente han generado al interior del campo teórico la imposibilidad de conceptualizarlo como un objeto que pueda problematizar la realidad de los *jóvenes*, e integre así un marco de análisis para su comprensión.

La mayoría de los trabajos de investigación sobre juventud no proponen una definición del término. Frecuentemente recurren a ubicarla en determinados rangos de edad, posición que, además, es sumamente polémica: ¿Son los jóvenes aquellos individuos comprendidos entre los 14 y los 29 años, o entre los 16 y los 25, o entre los 12 y los 24? En cualquier caso, se trata de estudios que trabajan con segmentos de la población a partir de criterios exclusivamente demográficos. Sin embargo, una ciencia no se construye con un objeto real, sino, como afirma Bourdieu, con un objeto construido, asunto que aún ocupa a quienes se dedican a la investigación de la juventud. (Bourdieu, et al, 1981).

En términos generales, la edad como criterio exclusivo para definir el concepto joven ha mostrado sus limitaciones, ya que la juventud tiene diversas formas de manifestarse, sin duda una de ellas es su duración, pero no es la única. La juventud es una condición social y cultural con cualidades específicas que se expresan de varias maneras. La juventud no tiene la misma duración en el campo que en la ciudad, en la burguesía que en los sectores populares, en las sociedades modernas que en las tradicionales.<sup>1</sup> Como señala Reguillo, “la edad, aunque referente importante, no es una categoría “cerrada” y transparente” (Reguillo, 2000:26). Por ello, se dificulta establecer un criterio de edad universal

---

<sup>1</sup> Los tres volúmenes de la obra titulada **Historia de los jóvenes**, coordinada por Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt, muestran con un extraordinario trabajo de investigación histórica como la juventud es una construcción social y cultural que ha variado desde la antigua Grecia a nuestros días.

que se aplique al conjunto de la juventud, que sea válido para todos los sectores sociales y en todas las épocas; como dice Bourdieu parafraseando a Pareto: “no se sabe a que edad empieza la vejez, igual que no se sabe cuando empieza la riqueza” (Bourdieu, 1978:163).

Establecer la edad como único criterio para definir la juventud sería limitarnos a una visión demográfica del problema, se requiere construir un objeto de investigación social, para lo cual es preciso poner atención en la articulación de los diversos ciclos y espacios de transición en los que se presentan continuidades y discontinuidades, cuestión que permitan acotarla con mayor precisión analítica. En este sentido, los estudiosos más reconocidos en el campo sostienen que la juventud se encuentra delimitada por dos procesos, uno biológico y otro social. El biológico marca la diferenciación con el niño y, el social, establece su diferenciación con el adulto. (Allebeck y Rosenmayr, 1979).

La diferenciación del joven con el niño se produce fundamentalmente en el plano biológico, ya que a partir de la maduración de los órganos sexuales, el joven se encuentra en condiciones fisiológicamente óptimas para la procreación, fenómeno que generalmente ocurre entre los 12 y los 14 años de edad. En cambio, la diferenciación con el adulto se da en el plano social y cultural, como bien señalan Levi y Schmitt: “La juventud es una construcción social y cultural (...), reúne en sí aspectos del momento “liminal” de los ritos de paso o del “margen”, que constituye de hecho el meollo del rito, entre una fase inicial de separación y otra final de agregación. La juventud está marcada por una sucesión de ritos de salida y de entrada que nos brindan la imagen de un proceso de solidificación por etapas, que aseguran la definición progresiva hacia la vida adulta” (Levi y Schmitt, 1996:11-12).

En síntesis, se trata de un proceso complejo a través del cual el joven adquiere y desarrolla habilidades suficientes para incorporarse a la sociedad como un ente productivo y, sobre todo, al proceso de asimilación de valores, normas y prácticas propias del mundo adulto. Ciertamente no se trata de un proceso lineal, sin contradicciones ni tensiones. Los jóvenes, de manera variable y con distintos grados de intensidad y expresión pública, manifiestan su reticencia y resistencia a

la aceptación de valores, costumbres y prácticas del mundo adulto, lo que ha obligado a modificar históricamente el lugar que ocupa la juventud en la sociedad. (Bell, 1989).

Afirmar que la juventud es un proceso social en los términos expuestos, significa reconocer que la demarcación entre ser joven y ser adulto no puede considerarse como algo dado, pues los mecanismos y formas como se constituye la juventud varían en cada sociedad, atendiendo a diversas cuestiones, una de las cuales tiene relación, precisamente, con las prácticas sociales diferenciadas que conforman las identidades colectivas, las cuales son cambiantes, se construyen y reconstruyen en la interacción social y en contextos específicos. Por todo ello, es imposible hablar de la juventud en general, como una unidad social carente de historicidad. Como lo ha indicado Reguillo, “para entender las culturas juveniles, es fundamental partir del reconocimiento de su carácter dinámico y discontinuo” (Reguillo, 2000:30).

Desde una perspectiva antropológica, la juventud debe entenderse como una construcción cultural, relativa en el tiempo y en el espacio. Cada sociedad ha organizado y organiza la transición de la infancia a la vida adulta, si bien las formas y contenidos de esta transición son variables. Aunque este proceso tiene una base biológica como se indicó, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad, cuestiones que son cambiantes, según sea su duración y su consideración social. Al respecto, Carles Feixa señala: “también los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites, ello explica que no todas las sociedades reconozcan un estadio nítidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta” (Feixa, 1998:19).

Así, en la historia de la humanidad han existido distintos prototipos de juventud. En muchas épocas, incluso, el término *juventud* no existía. Modelos que se corresponden con diversos tipos de sociedad: los *púberes* de las sociedades primitivas, los *efebos* de la antigua Grecia, los *mozos* de las sociedades campesinas preindustriales, los *muchachos* de la primera industrialización y los *jóvenes* de las modernas sociedades.

El surgimiento de la juventud, como hoy la conocemos, es producto de profundas transformaciones que se gestaron a partir del advenimiento del capitalismo en el seno de las instituciones sociales en el siglo XVII: la familia, la escuela, el ejército y el trabajo. Sin embargo, como condición social difundida entre las diversas clases sociales y como imagen cultural nítidamente diferenciada, la juventud apareció masivamente en el escenario público hasta la última década del siglo XIX y principios del XX.

Hasta la década de los setenta persistía en la conceptualización de la juventud la consideración, ligada a los procesos “típicos” de la modernidad de los países capitalistas avanzados, según la cual el tránsito de la juventud a la adultez se caracterizaba por el circuito que empieza con la familia, continúa en la escuela y termina con el empleo y la participación social y política. Según esta concepción, la frontera final del ser joven se asocia con la emancipación económica de la familia, la autonomía personal y la formación de un hogar propio. Sin embargo, desde la década de los ochenta del siglo XX, y sobre todo en los últimos años, se han configurado una serie de procesos surgidos a partir de la globalización que han puesto en crisis tal conceptualización. La mayor permanencia en la escuela, el reordenamiento de los mercados laborales, el desempleo abierto, el aumento de los trabajos eventuales, que alargan la posibilidad de conseguir empleos estables y por ende la dificultad para abandonar la casa paterna y formar un hogar propio, son factores que han cuestionado la concepción tradicional del ser joven. (Martin y Schumann, 1998).

En España, por ejemplo, en 1990, el 25% de los jóvenes entre 26 y 29 años vivían con sus padres, para 1996, la proporción ascendió al 46%. Situación que ha llevado a los especialistas a señalar que: “la divisoria entre el mundo juvenil y el de los adultos ya no es una línea sino un territorio, para el que por ahora el imaginario social no dispone de ningún nombre” (Martín Serrano y Velarde, 1996: 21).

Los mismos medios de comunicación masiva, particularmente la televisión, han abierto sus puertas a la cultura juvenil, sobre todo a partir de finales de la década de los ochenta del siglo pasado, “al incorporar sus códigos y sus costumbres, para hacerlos visibles en un ámbito desacostumbrado, el de lo

masivo. (Un proceso) que se ha dado en llamar la *juvenilización de la pantalla*” (Gándara, et.al, 1997:12). La televisión y sus productos han construido paulatinamente, partiendo de los discursos y prácticas culturales de los jóvenes, un conjunto de representaciones simbólicas que, resignificadas y reposicionadas, se ofrecen a un público masivo ya no como algo propio y exclusivo de las culturas juveniles, sino como una fórmula de vida y de éxito de la sociedad actual, independientemente de la edad.

Como en muchos otros campos del quehacer de las ciencias sociales, también en los estudios y la reflexión sobre la juventud, los procesos de reordenamiento de las diferencias y desigualdades de la era de la globalización han desplazado la discusión sobre la modernidad. Para muchos científicos, nos tenemos que replantear nuestras preguntas e incluso construir nuevos conceptos y paradigmas teóricos que permitan explicar los profundos cambios que se están gestando en la sociedad de principios del siglo XXI. (Hannerz, 1996; Appadurai, 1996).

Ahora bien, en el caso de México, hasta mediados de la década de los ochenta del siglo XX, los estudios que se realizaban sobre juventud se centraban fundamentalmente en asuntos sobre la salud, siendo hegemónicos los relativos a la farmacodependencia. La información procedía por una parte de fuentes secundarias, como los censos de población y, por otra, de encuestas limitadas la mayoría de las veces a estudiantes de secundaria, infractores en consejos tutelares o a pacientes en hospitales.

Dos temas adicionales completaban el panorama: el empleo y la política; sobre el primero, los censos y las encuestas nacionales sirvieron para conocer mejor ciertas tendencias. Sobre el tema de la política, el interés se concentró en el movimiento estudiantil de 1968, así como en el encabezado por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), en la UNAM de 1986 a 1990. A estas líneas de investigación habría que agregar las que a partir de la dinámica democrática que inicia nuestro país en 1982, muestran interés por conocer el comportamiento electoral de los jóvenes mexicanos. (Becerra, 1996). De manera paralela, vale la pena señalar la existencia de trabajos relativos a los valores y actitudes de los

jóvenes, veta de investigación desarrollada fundamentalmente dentro de la algunas instituciones de educación superior ligadas a los jesuitas en nuestro país. (Luengo, 1996).

Es importante mencionar una línea de investigación desarrollada fundamentalmente en la UNAM por Bartolucci y Covo, quienes dedicaron gran parte de su trabajo al conocimiento del perfil socioeconómico de los estudiantes de dicha institución, así como las investigaciones realizadas sobre los estudiantes de la Universidad Veracruzana y la Universidad de Guadalajara, llevadas a cabo por Chain y Díaz respectivamente. (Bartolucci, 1995; Covo, 1990; Chain, 1995; Díaz, 1994). Los trabajos de estos autores son precedentes importantes en la preocupación por abordar un objeto de estudio descuidado por los “juvenólogos”, aunque carecen de una perspectiva de análisis que busque observar a los sujetos como jóvenes.

Igualmente, a mediados de los años ochenta del siglo pasado, al hacerse visibles los jóvenes de los sectores populares, la mayoría de los estudiosos del fenómeno juventud en México se concentró en la investigación de los espacios de sociabilidad que generan agregaciones juveniles específicas, particularmente las llamadas *bandas*. Para autores como Jorge García Robles, Fabrizio León, Alejandro Alarcón, Pablo Gaytán, Francisco Gómezjara, Fernando Villafuerte, Rossana Reguillo, Héctor Castillo, Maritza Urteaga y José Manuel Valenzuela el objeto principal de sus investigaciones ha sido la forma agregativa *banda*, asunto que como reconoce Urteaga “ha ocupado la escena en la investigación sobre la organización juvenil. La centralidad de las bandas es aplastante” (Urteaga, 1996:154). Más aún, como señala Carles Feixa: “el estudio de lo “marginal” se ha impuesto sobre el estudio de lo “normal” (...tenemos datos sobre drogas y violencia, pero pocos de familia, escuela y vida cotidiana (...) no conozco uno sobre los chavos fresas)” (Feixa, 1993:125).

En definitiva, los especialistas reconocen que existe un notable vacío en el conocimiento sobre determinados sectores juveniles, tal es el caso de los jóvenes que se incorporan como estudiantes a las instituciones de educación superior, espacio de socialización fundamental para un importante número de jóvenes

mexicanos, si bien con notables diferencias regionales, ya que mientras en el Distrito Federal cuatro de cada cien jóvenes de entre 20 y 24 años llegan a la educación superior, en entidades como Quintana Roo, Chiapas y Guanajuato la tasa de escolaridad no supera el 10%, símbolo inequívoco de las patentes desigualdades sociales imperantes en México. Contribuir a llenar el vacío de conocimiento que existe sobre dicho sector juvenil es el propósito de este trabajo, reconociendo de antemano la dificultad de abordar los procesos socioculturales en los que se ven envueltos miles de jóvenes que, si bien comparten de manera heterogénea y diversa buena parte de su tiempo en un espacio institucional, la universidad, fuera de él se dispersan y disgregan en múltiples experiencias culturales ancladas en sus lugares de residencia y esparcimiento en los que participan en una ciudad inaprehensible.

### ***Las dimensiones de observación de nuestro objeto de investigación***

Para aproximarnos al conocimiento de las prácticas sociales de los jóvenes universitarios, nuestra población objeto de estudio se concentró, como lo mencionamos en la Introducción, en quienes cursan una licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana, en sus tres Unidades académicas: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco,<sup>2</sup> para lo cual nos interesó abordar en el proyecto las siguientes dimensiones de observación, a saber:

- **Origen social y condiciones materiales**

Esta dimensión pretende dar cuenta del perfil socioeconómico, las condiciones materiales con las que cuentan en sus casas y los antecedentes escolares de los que provienen los jóvenes universitarios, con especial atención a los fenómenos de movilidad intergeneracional que se pueden advertir.

---

<sup>2</sup> Es importante señalar que en diversas temáticas que abordaremos en el presente trabajo, no sólo contamos con información obtenida de los jóvenes de UAM. Los datos obtenidos por una investigación propia entre más de 12 mil jóvenes de diversas instituciones públicas y privadas, financiada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), nos sirvieron para mostrar algunos contrastes y similitudes.



Al respecto, hay que recordar que la familia es la primera instancia donde el individuo adquiere valores y creencias; se aprenden normas y deberes sociales. Uno de los postulados antropológicos y sociológicos fundamentales destaca el papel que, en todas las sociedades, desempeña la familia como agente primario de socialización. Como señalan algunos investigadores brasileños: “la familia es una manifestación propia de una situación social; es la mediadora entre los vínculos de dependencia y las condiciones sociales globales, expresa las peculiaridades inherentes y contribuye a la formación de representaciones del joven acerca de la clase a la que pertenece” (Ponte de Sousa, et.al.,1994:94).

Aproximarnos al análisis del origen social y familiar de los jóvenes universitarios exige, entre otros aspectos, conocer el perfil socioeconómico y el capital cultural de los mismos, así como la escolaridad alcanzada de los padres, la cual consideramos un indicador de primer orden para reconocer las diferencias sociales de origen que los caracteriza. En este sentido, diversos trabajos han mostrado que los jóvenes que son la primera generación de sus familias en tener acceso a la educación superior, tienen que invertir más tiempo para adaptarse a la vida estudiantil universitaria. (Horn y Carroll, 1998; Núñez y Cuccaro-Alamin, 1998). De hecho, en una sociedad como la mexicana, donde existen contrastes económicos y culturales tan pronunciados, recurrir a los antecedentes escolares de los padres de los jóvenes universitarios para entender la desigualdad educativa nos pareció de vital relevancia analítica.

De manera paralela, se exploran las condiciones académicas de infraestructura con las que cuentan los jóvenes en su espacio básico de residencia para apoyar y desarrollar sus carrera universitaria. Indicadores como si tienen o no un espacio privado para estudiar y/o realizar sus trabajos escolares, si poseen computadora, enciclopedias, diccionarios y libros especializados, etcétera. Según Teachman, las condiciones materiales y los recursos educativos familiares para el estudio juegan un papel crucial en el desempeño y éxito escolar de los jóvenes. (Teachman, 1987).

Así mismo, pusimos atención al estado civil y a la condición laboral de los jóvenes universitarios. En primer término, y de acuerdo con los datos del INEGI,

en 1995 la edad promedio en México de la primera “unión libre” o matrimonio era de 22 años. Al parecer, se trata de un fenómeno que no ocurre entre la gran mayoría de la población que acude a los recintos universitarios. Los resultados que obtuvimos en la investigación que auspició la ANUIES, llevada a cabo en 24 instituciones de educación superior del país, tanto públicas como privadas, arrojaron el dato de que sólo el 4.9% de los estudiantes han contraído matrimonio o viven en “unión libre”, y sólo el 4.7% declaró tener hijos. (De Garay, 2001). En contraste, según la Encuesta Nacional de Juventud, llevada a cabo en el año 2000, el 53% de los jóvenes de entre 18 y 24 años que no se encontraban estudiando eran casados. (ENJ, 2003). De tal manera que el estado civil pareciera ser también un factor social importante para explicar la continuidad en los estudios. La confirmación de esta tendencia en todo el territorio nacional, es un signo claro de la intencionalidad de los jóvenes universitarios mexicanos por postergar el establecimiento de compromisos familiares independientes, en tanto las exigencias del mundo universitario les obliga a mantener un compromiso personal que dificulta, al menos, el poder sostener una “doble vida” como diría el famoso grupo de rock argentino *Soda Stereo*.

Es igualmente importante conocer la condición laboral de los jóvenes universitarios. Aquellos que trabajan de manera eventual o permanente, de tiempo parcial o de tiempo completo, “tienen una identidad ‘dividida’ entre dos realidades distintas: no están plenamente incorporados al trabajo, porque sigue siendo estudiantes en la universidad, pero no tienen condiciones para dedicarse de tiempo completo a los estudios, porque también como trabajadores tienen su tiempo medido por la actividad educativa” (Ponte de Sousa, 1994:97). Este asunto no es trivial si se considera que los planes y programas de las licenciaturas y la administración escolar están contruidos bajo el supuesto de que los alumnos se dedican tiempo completo a la escuela. Algo similar ocurre con las prácticas de enseñanza-aprendizaje del profesorado, es decir, organizan sus cursos, dejan tareas, ejercicios escolares, trabajos y lecturas sin considerar que a sus aulas acude una proporción de jóvenes que trabajan; y por tanto no se dedican de manera exclusiva a la universidad.

Esta problemática pone de manifiesto, como lo ha propuesto Alexander Astin, la importancia analítica del *tiempo* en dos perspectivas: el *tiempo de exposición* y la *intensidad* de la exposición de los alumnos en el medio académico. (Astin, 1997). Partimos así de la conjetura de que los jóvenes que trabajan se relacionan de manera distinta con los profesores, con sus compañeros y en general con la universidad.

Más aún, algunas investigaciones realizadas en Estados Unidos muestran que las características que se asocian con una temprana salida de la universidad están típicamente vinculadas con un perfil de estudiante “no tradicional”: son más “viejos”, trabajan de tiempo completo, son estudiantes de medio tiempo y tienen obligaciones familiares económicas. Varios autores reportan que los alumnos que abandonan la universidad lo atribuyen a razones económicas, a la familia y las responsabilidades laborales, más que por razones atribuibles a los asuntos académicos. (Horn, y Berktold, 1996; Lee, 1996; Bonham, y Luckie, 1993).<sup>3</sup>

En México, de acuerdo a los resultados arrojados en la Encuesta Nacional de Juventud 2000, el 43% de los jóvenes de entre 18 y 24 años no continuó sus estudios universitarios debido a la necesidad de realizar una actividad laboral remunerada para sostenerse o contribuir al gasto familiar. Esto significa que una considerable proporción de jóvenes abandona la escuela por carecer de los recursos económicos suficientes, signo inequívoco de la desigualdad social aun imperante en México. Se trata de un sector juvenil que se ubica en poblaciones rurales, y/o hijos de trabajadores agrícolas migrantes, y/o indígenas, y/o zonas urbanas marginadas. Jóvenes que forman parte de la población caracterizada como de extrema pobreza de acuerdo a los parámetros internacionales acordados en la Organización de las Naciones Unidas. Las desigualdades sociales continúan siendo un factor relevante que permite explicar la dificultad para ampliar las oportunidades educativas de los jóvenes mexicanos.

Bajo esta óptica, y con independencia de que realicen actividades laborales remuneradas los jóvenes universitarios, es fundamental considerar el contexto

---

<sup>3</sup> El estudio de la ANUIES reporta que en el caso de las universidades privadas el 26.9% de su población estudiantil trabaja, mientras que en las instituciones públicas, universidades e institutos tecnológicos públicos asciende al 32.5%.

económico y laboral al que se enfrentan y previsiblemente afrontarán en un futuro próximo. Desde principios de los ochenta se observa un descenso en el ritmo de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), y como consecuencia, una caída en los niveles y posibilidades de empleo y bienestar. Hoy existen cuarenta millones de desempleados en los países que formamos parte de la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE); no se crean empleos suficientes para responder a las necesidades de la sociedad. Incluso, se discute si el empleo, como lo conocemos, corresponde a otro momento de la historia mundial y asistimos a otra etapa en las fórmulas de ocupación remunerada, donde predominan los empleos temporales, y no en pocas ocasiones, al margen de las normas laborales establecidas por las legislaciones estatales. (Tokman, 1996; Martín y Schumann, 1998).

Aunque el proceso de globalización de la economía generó muchas expectativas respecto al crecimiento del mercado, la movilidad de capitales e incremento de inversiones, según sus principales promotores, desafortunadamente los pronósticos no se han concretado en términos de crecimiento sostenido y creación de puestos de trabajo. El mercado laboral se ha flexibilizado a tal punto que abundan los esquemas de contratación eventual y en condiciones sumamente precarias. Como dice Ulrich Beck, "se trata, en definitiva, de la liberación respecto de los corsés del trabajo tal y como han existido en los siglos XIX y XX" (Beck, 1998:16).

Algunos estudios de seguimiento de egresados del sistema de educación superior, al referirse al mercado laboral en el que se desenvuelven los nuevos profesionistas, destacan la incorporación de los jóvenes en empresas privadas, de gran tamaño y con salarios altos y medios; la presencia de profesionistas que decidieron instaurar su propia empresa, así como aquellos que se incorporan al sector público; asimismo, indican que los plazos de incorporación al trabajo no son extremadamente largos. (Muñoz Izquierdo, 1992; Valenti, 1997).

Sin embargo, de acuerdo con la investigación que realizó Lorey, entre 1950 y 1960 la relación entre el número de empleos de nivel profesional y quienes egresaron de las instituciones de educación superior era de 4 a 1; es decir, que

durante esos años existía más de un puesto de trabajo de ese nivel por cada egresado. No obstante, a partir de entonces el ritmo de crecimiento de la economía para incorporar productivamente a quienes terminan sus estudios profesionales, empezó a ser menor en relación a la velocidad con la que se expandió el egreso del nivel de educación superior, al punto que, según el autor, entre 1980 y 1990 la proporción de egresados de las universidades que pudieron tener empleos acordes con la escolaridad obtenida disminuyó hasta 0.27. (Lorey, 1993). El mismo Muñoz Izquierdo confirma que las tendencias estimadas por Lorey han permanecido durante la última década del siglo XX. Conforme a los resultados obtenidos por dicho autor, sólo el 29% del total de los egresados en los últimos diez años obtendrían ocupaciones que, de acuerdo con sus niveles jerárquicos y sus características técnicas, les permitiría desempeñarse en posiciones laborales propias del nivel de su escolaridad. (Muñoz Izquierdo, 1998).

Es importante señalar que esta situación no significa que las instituciones de educación superior mexicanas se hayan convertido en “fabrica de desempleados”, sino que muchos egresados se ven obligados a ocupar puestos de menor jerarquía y nivel de ingresos salariales al que les correspondería teóricamente, conforme a los grados de escolaridad cursados y a las habilidades y competencias profesionales adquiridas. A ello habría que agregar la existencia de una estructura demográfica predominantemente de niños y jóvenes que presionan por nuevos espacios laborales, en un contexto donde “el crecimiento económico ya no conlleva la supresión del paro, sino justo lo contrario: prevé la supresión de puestos de trabajo (el denominado *jobless growth*)” (Beck, 1998:97). Pero aun en ese contexto globalizado, hay que aceptar, como hace algún tiempo lo afirmaron Brunner y Flisfisch (1983), que los certificados permiten hacer la diferencia entre quienes están en condiciones de aprovechar las escasas oportunidades de empleo, y los que ni siquiera entran en la competencia.

- **El sistema académico y el sistema social de la universidad**

La universidad, en tanto institución social encargada de la instrucción y habilitación para el trabajo, tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a la generación y transmisión de conocimientos, valores y actitudes que conforman los *ethos* profesionales. (Merton, 1980, 1977). Para lograrlo, las universidades generan un **sistema académico** y un **sistema social**, cada uno de los cuales tiene sus propias características, con una estructura y funcionamiento que se construye a partir de los diversos actores que participan en las mismas. El grado de simetría de los dos sistemas varía de institución a institución; en algunas, el **sistema académico** puede dominar el ancho mundo social de la institución, en otras por el contrario, o bien también puede existir un equilibrio entre ambos sistemas.

El **sistema académico** se refiere a todas aquellas características y actividades institucionales que se centran alrededor de los planes y programas de estudio, fundamentalmente en todo aquello que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, es importante considerar como contexto, tal y como lo proponen Ernest Pascarella y Patrick Terenzini, las características estructurales de la organización universitaria: el tamaño de la institución, si se trata de una institución pública o privada, el proceso de selección de los estudiantes, la estructura académica (departamental o de facultades y escuelas), la forma de organización de los ciclos escolares (semestres, cuatrimestres o trimestres), la estructura de gobierno de la universidad (con especial énfasis en los mecanismos de representación y participación de los estudiantes), así como el tipo de contratación de su personal académico (Proporción de Tiempos Completos, Medios Tiempos y Tiempos Parciales). (Pascarella y Terenzini, 1991).

En segundo lugar, es imprescindible averiguar las distintas prácticas y modalidades de estudio que llevan a cabo los jóvenes universitarios durante su trayectoria universitaria. Su vida se desarrolla en las aulas, talleres y laboratorios; ahí ocurren importantes procesos de socialización y se tejen relaciones duraderas

de carácter educativo entre maestros y alumnos y entre su grupo de pares. (Jackson, 1994). Se trata de indagar cómo la tarea pedagógica genera determinados *habitus* de carácter duraderos, trasladables y exhaustivos, tres características estrechamente ligadas en la práctica. (Bourdieu, y Passeron, 1967).

Buscamos así reconocer en las actividades más frecuentes o infrecuentes, indicios sobre las prácticas predominantes de los jóvenes universitarios y sus profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las condiciones en las cuales se construyen. Indicadores como la frecuencia en la asistencia a clases, el tiempo dedicado a la lectura y los trabajos escolares, si elaboran resúmenes, fichas o notas producto de sus lecturas, si acostumbran estudiar solos o en equipo, si toman apuntes y/o dictado en sus clases, si preguntan y participan en las sesiones de clase, los mecanismos más comunes que emplean los profesores para evaluar su aprovechamiento, si los profesores les regresan sus trabajos con correcciones, si los profesores les ofrecen asesorías fuera de las aulas, etcétera. Estos indicadores, nos permitieron construir un mapa o una tipología de las prácticas escolares más habituales entre los jóvenes universitarios de la UAM.

Por su parte, el **sistema social** de la universidad se centra alrededor de los procesos de interacción que se generan entre los mismos estudiantes, entre éstos y los profesores fuera del ámbito de los planes y programas de estudio de las licenciaturas, con la institución en sentido más amplio, al margen del *currículum* y de la práctica educativa en estricto sentido. Se producen en los pasillos, en los jardines, en la cafetería, en los espacios institucionales donde se ofrecen eventos culturales y artísticos; son, como dice Tinto, “actividades tan importantes y necesarias como las intelectuales” (Tinto, 1993:106).

En este terreno nos concentramos en las prácticas de consumo cultural que llevan a cabo los sujetos en relación con la oferta que hace la misma institución. En este caso, debe destacarse que, en términos generales, la “difusión y extensión de la cultura”, al interior de las universidades, que en muchas se define como una actividad sustantiva de su quehacer, constituye para miles de jóvenes

universitarios una excelente oportunidad de contacto con productos culturales a los que no tenían fácil acceso en su vida de bachilleres. Los jóvenes universitarios pueden asistir a eventos de la denominada “alta cultura”, como ciclos de cine europeo, obras de teatro no comerciales, conciertos de jazz, música clásica, danza clásica y contemporánea, así como a exposiciones de artes plásticas y conferencias de reconocidos literatos. En suma, es una oferta cultural relativamente distinta a la que los jóvenes están habituados a consumir, fundamentalmente de aquélla que reciben de las industrias culturales dominantes, más proclive a convertir la identidad juvenil en una categoría de consumo y no en una propuesta generativa de cultura. En este sentido, nos resultó importante indagar hasta que punto el tránsito por la universidad diferencia o no el tipo, los usos y las formas del consumo cultural de los jóvenes, entendiendo por ello, “el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio” (García Canlini, 1992:34).

### ***Los procesos culturales extrauniversitarios***

Los acontecimientos que ocurren en otra parte de la vida de los jóvenes universitarios juegan un papel importante e incluso en algunos casos pueden incidir de manera destacada en las formas y mecanismos de relación con el medio universitario. En este sentido, la investigación incluyó el tipo de prácticas y relaciones que establecen los jóvenes universitarios con otros espacios de socialización distintos a la institución educativa. Pretendimos conocer las prácticas sociales que realizan los jóvenes universitarios para apropiarse de diversos bienes culturales, poniendo especial atención al conjunto de formas de consumo que establecen en el ámbito espacial urbano como son los museos, teatros, cines, espectáculos musicales, de danza y exposiciones artísticas.

Igualmente, estudiamos el consumo de los bienes y productos culturales electrónicos: la televisión y la radio, en el supuesto de que las llamadas industrias de la imaginación han hecho posible que formas de vida locales se remuevan y



atiborren de narrativas que proceden social y espacialmente de lugares completamente distintos. Como lo ha indicado Ulrich Beck: “la propia vida ya no es una cosa ligada al lugar, una vida asentada y sedentaria. Es una vida “de viaje”, una vida nómada, una vida en coche, avión, tren, o al teléfono, en Internet, una vida apoyada en y marcada por los medios de comunicación, una vida transnacional. Estas tecnologías son medios de franquear el tiempo y el espacio. Anulan las distancias, crean proximidades en la distancia y distancias en la proximidad” (Beck, 1998: 111).

El análisis del consumo televisivo y radiofónico nos pareció muy relevante. Como es sabido, los medios masivos generan productos culturales que tienen como uno de sus objetivos privilegiados el segmento de población que va de los 15 a los 25 años, a través de los cuales “conforman y organizan buena parte de los discursos de la sociedad, particularmente los discursos juveniles” (Cormick, 1996:84). Los medios no sólo han descentrado las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy constituyen un decisivo ámbito de socialización, de dispositivos de identificación de pautas de comportamiento, concepciones del mundo, estilos de vida y patrones de gustos.

La cantidad y el tipo de información comunicada por la prensa, las revistas, pero sobre todo el cine, la televisión, la radio y el World Wide Web, excede, en gran medida, la información comunicada por la instrucción y los textos de la escuela. Si a ello agregamos los hallazgos de trabajos de investigación desarrollados en México (García Canclini, 1992, 1998; González y Chávez, 1996), donde se muestra cómo la actividad predominante de los habitantes de la Ciudad de México en su tiempo libre es ver televisión y escuchar radio en los hogares, podemos imaginarnos lo que significa en el caso de nuestra población de estudio, ya que, como lo indica Roberto Marafioti, “la velocidad que supone la televisión se contrapone a la cultura escolar que está organizada sobre la base de la acumulación del saber. La televisión acentúa de manera permanente la falta de conexión entre sus componentes” (Marafioti, 1996:39).

¿Qué tipo de identidades culturales se están recreando entre los jóvenes universitarios?, ¿Cuáles son las tensiones, contradicciones y paradojas que

previsiblemente existen entre la cultura del saber, de la lectura, del rigor de pensar, de la crítica que supuestamente enseñan los profesores, de la oferta cultural que tradicionalmente ofrecen las universidades y la cultura que se aprende desde los medios de comunicación, en donde se educa a base de imágenes que enseñan que lo que se ve es lo único que cuenta y la función simbólica de la palabra queda relegada a la representación visual? Los jóvenes universitarios se encuentran parcialmente escindidos “entre la *actividad, diversidad, curiosidad, actualidad, apertura de fronteras* que dinamizan hoy el mundo de la comunicación, y la *pasividad, uniformidad, redundancia, anacronía, provincianismo* que lastran desde dentro el modelo y el proceso escolar” (Barbero, 1996:20). Situación que se agudiza por el papel hegemónico que juega la televisión entre los distintos medios de comunicación, ya que “la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida)” (Sartori, 1997:41). Esto significa reconocer que es posible encontrar procesos de desencuentro entre la cultura universitaria y aquella que se consume a través de la mayoría de los medios de comunicación masiva, lo que supone la construcción compleja y contradictoria de universos simbólicos propios de una población que se encuentra en un proceso clave de conformación de sus valores, gustos, creencias y pautas de comportamiento cultural y social.

Pero no todos los jóvenes universitarios se encuentran y se reinventan en el discurso de los medios de comunicación masiva. La universidad, como institución cultural, permite también la generación de identidades juveniles irreverentes, críticas y creativas frente al poder político y cultural. La formación de “colectivos culturales”, capaces de organizar eventos, de producir revistas, facsímiles y periódicos murales; los grupos de apoyo y promoción a la causa del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); la solidaridad con organizaciones populares, la participación en grupos políticos al interior de la universidad, afines a los partidos políticos de oposición, etcétera, son algunas formas en las que los jóvenes constituyen identidades culturales diversas y distintas a las “permitidas” por los medios y en ocasiones por la misma institución escolar.

En resumen, nuestra investigación abordó el análisis de lo que hemos llamado el **sistema académico** y el **sistema social** de la universidad, a través de los cuales los jóvenes universitarios llevan a cabo una serie de complejas prácticas sociales, mismas que, eventualmente, les permitirán transitar exitosamente por la institución educativa y obtener un certificado que los “presente en sociedad”. Para lograrlo, los jóvenes universitarios tienen que aprender “el oficio de estudiante, (lo) que significa que hay que aprender a serlo; si esto no ocurre, uno es eliminado, o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo” (Coulon, 1995:122).

A este proceso, algunos investigadores franceses lo denominan *afiliación*, en tanto que los norteamericanos, ingleses y algunos franceses lo llaman *integración*. (Coulon, 1995; Galland, Dubet, 1994; Tierney, 1996, Tinto, 1993). En nuestro caso, preferimos emplear el término de *integración*, toda vez que refiere con mayor precisión a la noción de proceso, en tanto que el término de *afiliación* está más asociado, al menos en nuestra lengua, acepción y tradición latinoamericana, a la idea de un momento preciso y cerrado en el tiempo, a un instante de inscripción claramente discernible. Por ejemplo, afiliarse a un partido político, a un club deportivo, al ejército, etcétera. El término *integración* nos parece conceptualmente más pertinente para referirnos a los diversos y complejos procesos de pertenencia que se producen en el tiempo escolar, desde el momento en que se ingresa a la universidad, hasta el egreso institucional cuando se concluyen los estudios. El término *integración* constituye así uno de los ejes ordenadores centrales del trabajo de investigación que aquí presentamos.

- **Los procesos de *integración***

La incorporación a la comunidad universitaria de una institución de educación superior, supone un proceso en el que se combinan dos tipos de *integraciones*, una es la *institucional*, lo que significa el aprendizaje y dominio de las formas de organización, las normas, reglas y *ethos* culturales en la que participan los jóvenes universitarios de una determinada institución. Al mismo

tiempo se trata de un proceso de *integración disciplinaria* a una específica rama del saber que los diferentes cuerpos académicos de cada licenciatura cultivan. En ambas operan diversos procesos de adquisición de capacidades específicas, lo que se ha denominado la *practicidad de las reglas*. (Coulon, 1995).

**La integración institucional.** La institución universitaria, como organización social, cuenta con una importante y amplia cultura normativa. De hecho, la mayor parte de los programas de integración a la universidad que se ofrecen a los alumnos de nuevo ingreso, se centran en proporcionar información detallada sobre las reglas y normas que rigen a la institución. Las reglas son obligatorias, se imponen a todos y han de respetarse. Los jóvenes universitarios interiorizan esas normas y las utilizan a modo de instrucciones que hay que seguir para sobrevivir en el medio escolar. Los temas de cuándo, dónde y cómo “desplazarse” en la normatividad universitaria son fundamentales: las materias que se cursan, el horario en el que se pueden cursar, el proceso de inscripción y reinscripción escolar; lo prohibido y lo permitido en las aulas, auditorios y demás instalaciones; el ejercicio de los derechos como estudiantes cuando aprecian que un profesor ha sido injusto con la calificación que le asigna al final del curso, etcétera. Evidentemente, entre lo escrito en los reglamentos institucionales y la forma en que se llevan a la práctica existen diferencias. Precisamente, entre esas dos situaciones se sitúa toda la densidad de la *practicidad de las reglas de integración institucional* que los jóvenes universitarios llevan a cabo.

**La integración disciplinaria.** Las prácticas que progresivamente realizan los jóvenes, una vez que se incorporan a la universidad, sobre todo aquellas que se relacionan con el **sistema académico**, están también definidas por la pertenencia *disciplinaria*, lo que se observa en el plano de los valores, del grado y tipo de compromiso en los estudios, en los modos de socialización. De hecho, “el proceso de *integración* a las normas y a los valores asociados de cada *disciplina* orientan, más que cualquier otra dimensión, las concepciones que se forman los estudiantes sobre la vida universitaria” (Francès, 1980:143).

La *integración disciplinaria* puede presentar diferencias tanto en las formas de iniciación, como en el tipo de *ethos* intelectual y profesional que es preciso

desarrollar en el transcurso de los estudios. La *integración disciplinaria* puede adquirir tal fuerza que, no sólo es posible distinguir la carrera que cursan los jóvenes universitarios por los códigos lingüísticos y la coherencia de un lenguaje, es decir el conjunto de signos y símbolos que hacen posible estar en relación con un dominio de objetos, sino también por la forma como visten, el tipo de corte de cabello, la forma en que hablan, etcétera. Los estudiantes tienen que demostrar su competencia como miembros de la comunidad *disciplinaria*, lo que significa compartir una serie de conocimientos comunes, y construirse una nueva identidad. Con base en tareas intelectuales distintivas y códigos de conocimientos y conducta relacionados, en cada disciplina hay una forma de vida a la cual son inducidos gradualmente los nuevos miembros. (Clark, 1991).

La *integración* caracteriza a un miembro, alguien que comparte el lenguaje común del grupo al que desea pertenecer, porque “las perspectivas de los sujetos son recíprocas y comparten la interpretación media razonable de los acontecimientos que les rodean” (Coulon, 1995:161). El estudiante adquiere conciencia de los límites y del contenido de su disciplina y empieza a reconocer su lenguaje especializado, sus modalidades de argumentación permitidas y su estilo intelectual característico. Una vez superada la fase de *integración*, los miembros tienden a no cuestionarse lo que hacen; conocen los aspectos implícitos de sus conductas y aceptan paulatinamente las rutinas inscritas en las prácticas propias de la *disciplina* a la que pretenden incorporarse.

Ahora bien, podemos considerar las distintas etapas de *integración* como tránsitos, como ritos de paso, en el sentido que a esta expresión le conceden Van Gennep (1960), o Barney Glaser y Anselm Strauss (1971), sin olvidar el debate y las implicaciones teóricas que se han gestado al interior de la propia antropología en relación al concepto de ritual, y su consecuente uso analítico para comprender a las sociedades modernas. (Cruces, 1999).

En el proceso de *integración* a las distintas *disciplinas*, el conjunto de profesores que imparten los cursos, talleres y laboratorios de las licenciaturas juegan un papel protagónico. Conocer algunas de las características del ejercicio docente fue de particular importancia, pues en ella descansa de manera

significativa la posibilidad de que los procesos de *integración disciplinaria* de los jóvenes universitarios sea exitosa. (Becher, 1992).

En esta perspectiva, exploramos algunos rasgos del trabajo docente del personal académico que caracterizan al modelo de la UAM, a través de la opinión que los mismos jóvenes tienen de sus prácticas pedagógicas cotidianas. Pero también nos acercamos a las distintas percepciones que sobre los estudiantes tiene el personal académico. Si como dijimos en párrafos anteriores, los profesores juegan un papel importante en los procesos de *integración* de los jóvenes universitarios al **sistema académico**, no podíamos dejar de lado las distintas concepciones que los académicos tienen sobre sus propios estudiantes.

### ***Población objeto de estudio, estrategias y técnicas de análisis***

**La encuesta.** Ante la necesidad de combinar estudios extensivos con estudios intensivos, se llevó a cabo una encuesta, a través de la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa de 1,697 jóvenes universitarios de licenciatura de las tres Unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (839 mujeres y 858 hombres), mismo que se levantó durante los meses de octubre y noviembre del año 2000. Para tal efecto, calculamos una muestra de tipo estratificada, la cual nos permitió realizar análisis comparativos, según los siguientes criterios:

- 1. Unidad académica:** (Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco). El supuesto es que pese a que los jóvenes universitarios de la UAM forman parte de una misma institución, con características específicas que la distinguen de otras instituciones tanto públicas, como privadas, cada una de sus Unidades académicas posee sus propias singularidades, su propia historia, sus propios modelos y formas de organización de las actividades docentes, así como del tipo de oferta cultural interna que ofrecen. Además, la disposición geográfica de cada una ellas nos permitirá diferenciar y distinguir la oferta cultural urbana en la que se desenvuelven regularmente los jóvenes universitarios de cada

Unidad. En una ciudad, cada día más intransitable y fragmentada, los barrios, colonias o delegaciones donde viven los jóvenes universitarios de la UAM resulta de especial interés. Como lo han mostrado Néstor García Canclini, Raúl Nieto y Eduardo Nivón, la infraestructura cultural del espacio urbano en el Distrito Federal y sus municipios conurbados es profundamente desigual. (García Canclini, 1998; Nieto, 1998; Nivón, 1998).

2. **Área disciplinaria:** (Las Divisiones académicas en UAM: Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias y Artes para el Diseño). Tal y como lo desarrollamos en el apartado sobre la *integración*, resultó fundamental la necesidad de contar con una muestra representativa de las Divisiones académicas. Aunque hubiera sido interesante ampliar nuestra escala de observación muestral a cada licenciatura, ya que la agregación de carreras como por ejemplo Sociología y Derecho en una misma División académica no permitiría apreciar sus diferencias internas, la magnitud de la muestra y por ende el número de jóvenes que se requeriría encuestar crecería notablemente, para lo cual no teníamos recursos económicos suficientes para realizarla. En este mismo sentido, la muestra que empleamos para aplicar el cuestionario tampoco nos permitió observar de manera directa las posibles diferencias entre los jóvenes que se encuentren en el primer año de la carrera, los que se ubican a la mitad de la misma y, los que estén cursando el último año de su carrera.<sup>4</sup>

3. **Género.** Con fundamento en una diferenciación biológica, las sociedades han elaborado patrones de socialización, funciones y umbrales de desarrollo diversificados para los sexos, dando origen a la cuestión del género. La antropología, la sociología, la psicología y el psicoanálisis, al menos, han asignado un papel importante a esta cuestión como parte de sus análisis en torno a los roles y prácticas sociales. (Véase en el Anexo A los criterios estadísticos muestrales empleados y en el Anexo B el cuestionario aplicado).

---

<sup>4</sup> Debido a las limitaciones que ha establecido el Departamento de Antropología de la UAM-I en relación a la extensión en el número de cuartillas de las tesis doctorales, no fue posible profundizar en el análisis de las diferencias entre disciplinas. Sin embargo, la muestra la calculamos atendiendo a las Divisiones académicas para futuros trabajos.

**Las entrevistas.** Estudiar los procedimientos de interpretación que los jóvenes universitarios emplean cada día de su vida para dar sentido a sus acciones y a las de los demás, obligó también a la adopción de una metodología de trabajo y una serie de técnicas de investigación propias, aunque no exclusivas, de la tradición antropológica, por lo que se trabajó con entrevistas a profundidad, así como con diversos registros etnográficos para conocer los detalles, las prácticas, los sentidos de los hechos sociales, los matices, la diversidad, las trayectorias y los procesos específicos en los que participan los jóvenes universitarios.

La aproximación al objeto de estudio, mediante estas técnicas cualitativas se acotó fundamentalmente a los jóvenes universitarios de tres licenciaturas. Los criterios generales que usamos para elegirlos fueron que correspondieran a cada una de las Unidades Académicas de la UAM: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco; que fueran de campos disciplinarios diferentes por el tipo de conocimiento que cultivan y desarrollan, así como la naturaleza de su mercado profesional; adicionalmente seleccionamos a jóvenes que se encontraran en distintos trimestres de su trayectoria escolar. Las licenciaturas seleccionadas corresponden a tres de las cuatro Divisiones académicas en las que está organizada la Universidad. Para el caso de Azcapotzalco Diseño de la Comunicación Gráfica, de la División de Ciencias y Artes para el Diseño. De la Unidad Iztapalapa se escogió la Licenciatura en Historia, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. De la Unidad Xochimilco se optó por la licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo, de la División de Ciencias Biológicas de la Salud.

Aunque en el proyecto inicial se plantearon realizar 24 entrevistas, el criterio de *saturación* en la producción de información nos obligó a ampliar nuestro universo, de tal manera que en total se realizaron 54 entrevistas, 19 a jóvenes universitarios de Azcapotzalco (10 hombres y nueve mujeres), 18 a Iztapalapa (11 hombres y 7 mujeres) y 17 a Xochimilco (9 hombres y 8 mujeres). Todas las entrevistas se llevaron a cabo entre el mes de octubre del 2000 y el mes de mayo del 2002, en un proceso temporal discontinuo entre las tres Unidades.



Por otra parte, para aproximarnos al conocimiento sobre la percepción que los académicos tienen sobre los estudiantes, se llevaron a cabo 27 entrevistas con profesores de las tres licenciaturas, nueve por cada Unidad, así como a los tres Coordinadores de Licenciatura. Finalmente, entrevistamos a los tres responsables institucionales de la “difusión y extensión universitaria”, uno de cada Unidad académica.

**La etnografía en el lugar.** Como es sabido, la estrategia intensiva que caracteriza al trabajo de campo antropológico trata de realizar una producción de datos exhaustiva, en tiempo y lugar limitados; en este sentido, llevamos a cabo algunas aproximaciones etnográficas *en el lugar*, esto es, en los *campus* de la Universidad, con objeto de reconocer el proceso de elaboración diversa de los límites territoriales que llevan a cabo los jóvenes universitarios en sus prácticas cotidianas al interior de las Unidades, conscientes de su terreno geográfico en el cual realizan sus propias *marcas de reconocimiento*. Puesto que las escuelas se presentan como instituciones universalistas y disciplinarias y, por tanto, hasta cierto punto homogéneas, una vía de acceso a la captación de la diversidad cultural consistió en percibir las como lugares en los cuales los sujetos viven una vida social que va más allá de acudir simplemente a las aulas a recibir clases. La etnografía *en el lugar*, nos permitió comprender mejor nuestros resultados estadísticos y el contenido de las entrevistas.

Igualmente, visitamos los hogares de doce jóvenes, cuatro por Unidad, con objeto de aproximarnos al conocimiento de los espacios privados y los instrumentos de trabajo intelectual con los que cuentan, así como su distribución y uso personal y familiar. Asistimos también a seis espacios de esparcimiento, *antros* y bares, a los que acostumbran ir algunos sectores de jóvenes de las tres Unidades.

A nuestro juicio, la interpretación y el análisis que llevamos a cabo, a través del diálogo entre nuestros referentes teóricos-metodológicos y la realidad observada con el uso de instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos, nos permitió producir conocimiento nuevo acerca de los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana, a partir del cual la institución cuente con

mayores elementos para el diseño e instrumentación de políticas específicas. Pero igualmente consideramos que el modelo de análisis que construimos es lo suficientemente sólido como para ser utilizado en otras instituciones de educación superior en México y América Latina.

## **La Universidad Autónoma Metropolitana. Un nuevo modelo educativo.**

La Universidad Autónoma Metropolitana fue fundada en 1973 e inició sus actividades en 1974. Sobre el origen de la UAM existe consenso en que su creación se debió fundamentalmente a la necesidad de atender la creciente demanda por escolaridad superior, como consecuencia del aumento vertiginoso de la población de jóvenes en el país y particularmente en la ciudad de México, comandada por una pujante clase media resultado del Desarrollo Estabilizador impulsado por los gobiernos de los años sesenta y principios de los setenta. Con la propuesta de creación de una nueva universidad pública, se pretendía al mismo tiempo dotar de alternativas distintas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y al Instituto Politécnico Nacional (IPN), con objeto de no permitir el continuo crecimiento de estas últimas que para muchos sectores ya era desmesurado.<sup>1</sup>

La preocupación de especialistas, rectores y de las autoridades educativas no sólo tenía que ver con la atención a la demanda, también existía la idea de que con la creación de una nueva universidad se le restaría peso político a la UNAM y al IPN después de los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971. Pero también había una importante corriente de opinión encabezada por los rectores de las universidades públicas, que se fue construyendo en el seno de la ANUIES desde 1971, consistente en la necesidad de llevar a cabo una serie de transformaciones e innovaciones en los modelos educativos y organizacionales universitarios en México. (López Zárate, et.al. , 2000).

En este contexto, el modelo de la Universidad Autónoma Metropolitana se propondría ser distinto en su estructura organizativa y funcional respecto de las formas universitarias existentes en las universidades públicas, en especial de la

---

<sup>1</sup> Sin embargo, el crecimiento de la UNAM prosiguió en aquellos años. La creación de las Escuelas Nacionales de Educación Profesional, si bien desconcentraron a Ciudad Universitaria, constituyeron también una respuesta a la creciente demanda.

UNAM. Veamos los aspectos más relevantes de las innovaciones del modelo de universidad con la que se fundó la UAM, algunas de las cuales prevalecen y han servido de ejemplo a seguir en otras instituciones fundadas con posterioridad, mientras que otras han mostrado sus limitaciones e inconsistencias. Pondremos especial atención a las que tienen relación con los estudiantes:

1. **La figura de docente-investigador.** En tanto que el modelo napoleónico de universidad que separa radicalmente las facultades y escuelas dedicadas a la docencia de los centros de investigación, mismo que conlleva la separación entre el investigador y el profesor, la UAM relacionó formalmente en un mismo sujeto ambas tareas. Se pretendía que la investigación no fuese un proceso aislado, fragmentado, y que, en consecuencia, la docencia y la formación de nuevos profesionistas se viera enriquecida por la investigación, haciendo a los alumnos parcialmente partícipes del proceso de generación de conocimientos. Esta característica se postuló como condición general del trabajo académico, sin distinguir niveles de formación y trayectorias entre los sujetos, ni la diversidad y características de las áreas de conocimiento que se pretendía cultivar en la naciente universidad; el planteamiento cristalizó en la figura del docente-investigador.

Sin embargo, es conocido que la realización de la docencia y la investigación en un mismo sujeto no ha sido un proceso automático y natural, es decir, tiene problemas para su cabal cumplimiento. De hecho, durante los primeros cuatro o cinco años se arguyó, no sin razón, que la ausencia de proyectos de investigación llevados a cabo por buena parte del profesorado se debía a la necesidad de que se concentraran en la elaboración de los planes y programas de estudio, pero habría que agregar que buena parte de los académicos contratados no tenían experiencia de investigación, ya que muchos de ellos aun no concluían su licenciatura. (Gil, et. al, 1994).

En 1981, con la aprobación del Reglamento Orgánico de la UAM, se determinó que la labor de investigación correspondía a las Áreas y Departamentos

y que constituían el principal eje para el desarrollo académico de la Institución.<sup>2</sup> No obstante, con el paso del tiempo se ha manifestado que no todos los académicos tienen la capacidad y/o el interés de llevar a cabo tareas de investigación, además de sus responsabilidades docentes.<sup>3</sup> De esta forma, muchos alumnos no tienen en los hechos la posibilidad de insertarse en los procesos de producción de conocimientos, ya que un importante sector del profesorado de carrera no realiza investigación, son sujetos que se dedican exclusivamente a la docencia. Pero también estamos siendo testigos de la conformación de comunidades de profesores-investigadores que paulatinamente están abandonando la docencia de licenciatura para concentrarse casi exclusivamente en el posgrado. Esta última situación es particularmente patente en la Unidad Iztapalapa, donde se está configurando una nueva institución en su interior: la universidad de posgrado.

**2. Académicos de Tiempo Completo.** Para sostener las innovaciones que se buscaban a través de la figura del docente-investigador, la UAM adoptó como estrategia general la contratación de una planta académica dedicada de tiempo completo al trabajo universitario, abandonando así el modelo típico de contratación de profesores por asignatura o de tiempo parcial, situación aun prevaleciente en la mayoría de las instituciones de educación superior. (Gil, et. al, 1992). El contar con académicos de Tiempo Completo permitiría que no sólo desarrollaran la docencia y la investigación, sino también que dedicaran parte de su tiempo a la relación y asesoría con sus alumnos de una manera más continua y cotidiana, a diferencia del Profesor de Asignatura que teniendo su principal actividad laboral fuera de la universidad, impedía que se abocara a la realización de asesorías; en suma se trataba de una política de contratación consistente en que los académicos vivieran *en y para* la universidad.

Si bien en 1974 el 84.5% de los académicos contratados fueron de Tiempo Completo, en 1982 la proporción descendió al 69.4%, en 1989 era del 62.4%, y en

---

<sup>2</sup> La aprobación definitiva del Reglamento Orgánico sentó las bases para que la Unidad Iztapalapa, comandada por los físicos y los químicos, construyera la hegemonía política y académica que han conseguido desde que el Dr. Gustavo Chapela asumió la Rectoría General de la UAM. Entre físicos y químicos, la UAM lleva cuatro rectores generales, incluyendo el actual.

1998 se recuperó a un 76.8% a nivel general. (López Zárate, et. al, 2000: 447). Esta situación se debe en parte a la modificación de las contrataciones en determinados Departamentos, donde se ha decidido que no todos los académicos contratados deben realizar investigación, o bien responde al crecimiento de las contrataciones temporales de medio tiempo para suplir a profesores de Tiempo Completo que se encuentran de sabático o realizando estudios de posgrado.

La existencia de una planta académica mayoritaria de Tiempo Completo ha permitido que los estudiantes tengan, en general, la posibilidad de contar con el apoyo de sus profesores fuera de las aulas. De acuerdo a la opinión que recabamos, el 85.5% de los alumnos declaró que reciben regularmente asesoría de sus profesores fuera del salón de clase. Una proporción por arriba del promedio nacional.<sup>4</sup>

3. **La estructura departamental.** La pretensión de relacionar la docencia y la investigación requirió de una nueva estructura orgánica que hiciera posibles las condiciones estructurales para que tales vínculos se desarrollaran. Abandonándose la tradicional separación entre centros y/o institutos que se dedican a la investigación y las facultades y/o escuelas consagradas a la docencia, se buscó a cambio la relación entre ambas funciones universitarias como eje básico de las actividades académicas. Surgen así las Divisiones por área de conocimiento: Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias y Artes para el Diseño<sup>5</sup> y Ciencias Biológicas y de la Salud. En cada una de ellas se adopta la estructura departamental, en buena medida retomada de la experiencia de las universidades norteamericanas, misma que contiene varias profesiones y disciplinas y en las que se pretende integrar la docencia y la investigación. De manera paralela, cada Departamento, de acuerdo a su perfil disciplinario, participaría con sus

---

<sup>3</sup> La evaluación de las Áreas de investigación en la Unidad Azcapotzalco en 1996, que concluyó con la cancelación de 22 Áreas de 53 con las que contaba, fue el fiel reflejo de que cientos de profesores no realizaban investigación. (De Garay, 1998).

<sup>4</sup> En el caso de varias universidades públicas del país, el 68.9% respondió afirmativamente, en las universidades privadas el 66.5%. (De Garay, 2001).

<sup>5</sup> En el modelo original esta División no estaba contemplada.

profesores en las diversas carreras que se ofrecen, lo que contribuiría a propiciar la formación interdisciplinaria de los alumnos.<sup>6</sup>

La modalidad de que todos los Departamentos de cada División contribuyen a la impartición del curriculum de todas sus licenciaturas se cumple parcialmente. Se lleva a cabo en los Troncos Comunes de cada Plantel y División; sin embargo, en algunas Divisiones, como por ejemplo Ciencias Sociales y Humanidades de Azcapotzalco e Iztapalapa, a partir del cuarto trimestre la colaboración para impartir una docencia interdepartamental es prácticamente inexistente. Hay varios Departamentos que tienen el control único de alguna o varias licenciaturas. Por su parte, varios de los posgrados de las tres Unidades operan, en la práctica, al margen de las estructuras departamentales, al punto de que cuentan con instalaciones físicas diseñadas y usadas exclusivamente por los profesores y alumnos de dicho nivel.

4. **Universidad sin bachillerato.** En el momento de la creación de la UAM, todas las universidades públicas tenían no sólo la responsabilidad de ofrecer estudios de licenciatura y posgrado-aún incipiente en aquella época-, sino también contaban con la obligación de impartir enseñanza en el nivel medio superior. Los egresados de los bachilleratos ligados a las universidades tenían el llamado “pase automático” a la universidad, lo que significaba transitar sin problemas entre un nivel educativo y otro. Tanto por motivos organizacionales, conceptuales y políticos, la UAM fue la primera universidad pública que se desprendió, de origen, de “la obligación” de hacerse cargo de manera directa de los jóvenes del nivel medio superior.<sup>7</sup> Esta peculiaridad llevaba de manera

---

<sup>6</sup> Aunque no siempre se reconoce, o no se tiene conocimiento de ello, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el TEC, así como la Universidad Iberoamericana, ambas privadas, fueron las primeras instituciones de educación superior en México que llevaron a cabo la implantación del modelo de organización departamental, aunque carecen de una planta académica mayoritariamente de tiempo completo. De tal manera que el modelo departamental es concebido en dichas instituciones como una estructura de organización disciplinar en la que cada área del conocimiento nutre a la docencia de varias licenciaturas.

<sup>7</sup> México es el único país en el mundo donde existen universidades públicas que también imparten el nivel medio superior, herencia histórica de la experiencia de la Preparatoria Nacional concebida por Gabino Barreda en el siglo XIX y del conocido Secretario de Educación Justo Sierra. La idea de que las universidades públicas no se hagan cargo del nivel medio superior ha sido adoptada en los últimos diez años por algunas instituciones: la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Baja California, La Universidad Autónoma de Baja California Sur, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma de

paralela la necesidad de establecer nuevos criterios de admisión a la universidad.

5. **Examen de admisión.** En la medida que no existiría el “pase automático” para alumnos de bachillerato, la UAM estableció como criterio general de selección de sus futuros alumnos la realización de un examen de conocimientos de todos los aspirantes. Una innovación que le permitiría, en teoría, recibir a los mejores egresados del nivel medio superior interesados en ingresar a la nueva universidad. De esta forma, se buscaba albergar a jóvenes que mostraran no sólo poseer un certificado de algún bachillerato, con promedio mínimo de siete, sino también comprobar su nivel académico mediante un examen de conocimientos.

El tema del Examen de Admisión ha sido polémico al interior de la UAM, no tanto por su existencia como tal, sino por las dudas de amplios sectores de la comunidad de profesores en tanto constituir un instrumento que efectivamente evalúe la capacidad y los conocimientos de los aspirantes. Pese a un sin fin de comisiones que han formado distintos rectores con académicos de las tres Unidades y con especialistas externos para perfeccionar el examen, es reiterada la opinión de que dicha herramienta no está permitiendo llevar a acabo una adecuada selección.

Adicionalmente, es pertinente agregar que las Divisiones establecen el número de aspirantes que en cada ciclo escolar se aceptarán. Debido a este compromiso institucional, en varias licenciaturas se admite a jóvenes que no logran el puntaje mínimo establecido. En el momento en el que se decide quiénes ingresan, en las licenciaturas menos demandadas impera más el criterio de cumplir una cuota previamente acordada, que el perfil académico de los aspirantes medido por los resultados del examen de selección.<sup>8</sup>

---

Chihuahua, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Quintana Roo. Para profundizar sobre la temática de los bachilleratos y su relación con las universidades, puede consultarse a Pantoja, D.: 1983 y Ortiz, C: 1991.

<sup>8</sup> Sobre los mecanismos de admisión a la educación superior en México, puede consultarse a López Zárate, R, 1996).



Aunque no formó parte de una dimensión de observación de particular interés para los propósitos del estudio, en varias entrevistas apareció el tema del proceso de selección o del proceso de ingreso a la UAM, estrechamente vinculado con la política institucional de limitar el crecimiento de la matrícula escolar. En el caso de la licenciatura en Diseño Gráfico, abundan las expresiones críticas no tanto a la existencia del examen de admisión como tal, sino al hecho de que debido a la alta demanda de jóvenes por ingresar a dicha carrera, y la escasa oferta de espacios educativos, muchos de ellos tuvieron que realizar su examen en varias ocasiones para lograr ser admitidos, situación que se traduce en una espera de tiempo que dura de cuatro meses a dos años y que repercute en diversas vivencias y representaciones personales y familiares por parte de los sujetos. Ilustrativo de ello los siguientes relatos:

- “Yo estoy convencida de que el ingreso a la UAM se hace por sorteo, es cuestión de suerte. Mi promedio en la prepa fue de 8.5 y siempre me sentí buena estudiante. Por lo mismo, no tenía dudas de que iba a entrar sin problemas a estudiar Diseño. Para mi sorpresa y supertrauma, me estampé con el periódico cuando no apareció mi número; Después de dos trimestres volví a intentarlo y lo logré, y poco tiempo después confirmé mi opinión; tenía compañeros que no me explico como entraron, son muy malos estudiantes” (Beatriz, octavo trimestre de D.G.).
- “Para mí fue de la chingada no aprobar el examen de admisión la primera vez. Como la Universidad no te dice porqué no te aceptaron, te sientes un verdadero pendejo. El primer problema era cómo explicarles a mis papás que me habían reventado. Mi mamá reaccionó en buena onda, me echó porras, pero mi padre se encabronó conmigo y me dijo que no iba a permitir que estuviera de huevón, así es que mientras logré entrar a la UAM me obligó a trabajar con él ayudándole a vender coches usados. No estuvo mal porque me gané una lana, pero me sentía un verdadero estúpido. Yo no quería acabar como mi padre de vendedor, así es que me ponía a estudiar para pasar el examen y finalmente lo logré después de un año” (Carlos, quinto trimestre de D.G.).
- “Cuando me enteré que no pude entrar en la primera oportunidad me deprimí muy gacho. Después de pensarlo mucho me dije que no podía dejarme derrotar, que lo intentaría de nuevo, pero tenía que esperar seis largos meses y...¿qué iba hacer mientras?, pues además de prepararme mejor al examen, me metí a clases intensivas de inglés. La vida me dio esa oportunidad, lo trato de ver por el lado positivo, ya que cuando entré a la UAM mi inglés era mucho mejor al que tenía antes” (Karla, octavo trimestre de D.G.).
- “Una de las experiencias más duras en mi vida fue cuando me rechazaron en mi primer intento. Primero tuve que aguantarme un choro enorme de mi madre que se deprimió cañón. Pero me pegó en serio, me preguntaba cuál era el sentido de mi vida después de ese fracaso y me hundí en la droga y el alcohol varios meses, hasta que mis cuates que sí lograron entrar a la UAM, o al Poli o a la UNAM me sacaron del hoyo y me puse a estudiar. Fue padrísimo poder pasar el examen” (Diana, cuarto trimestre de H.).

6. **Límites al crecimiento de la matrícula.** Con objeto de evitar la “masificación” institucional, desde sus inicios la UAM se propuso fijar un número máximo de alumnos. De hecho, se estableció que cada plantel no debería rebasar la cifra de quince mil estudiantes, situación que ha sido históricamente respetada, salvo en el caso de Azcapotzalco que entre 1990 y 1993 rebasó los 16 mil estudiantes. (López Zárate, et.al., 2000:363). Este diseño institucional continúa siendo un paradigma para la planeación y creación de las nuevas instituciones públicas de educación superior. La noción de que las universidades pequeñas ofrecen mejor calidad en sus servicios educativos es ampliamente aceptada entre las autoridades educativas, toda vez que los estudiantes, según dicha concepción, tienen la oportunidad de inscribirse y cursar sus materias en grupos más reducidos, con lo que se favorece la integración y el aprovechamiento escolar. (Reséndiz, 2000).

Distinta es la manera en que ciertos sectores de los jóvenes universitarios de la UAM viven la política institucional de limitar el crecimiento de la matrícula. No es extraño encontrarse con estudiantes que cursan una licenciatura distinta a la que pretendían, debido a que varias de ellas son muy demandadas y existen pocos espacios educativos. Ante esta situación, una de las estrategias más comunes consiste en que los jóvenes se inscriben en carreras de poca demanda, con la expectativa de cambiarse al término del primer año o más adelante. Sin embargo, la cantidad de solicitudes que reciben los Coordinadores de licenciatura rebasa las posibilidades de otorgar los cambios de carrera, de tal manera que la expectativa de los jóvenes se ve frustrada, viéndose obligados a continuar cursando una licenciatura que no es la de su preferencia profesional.

7. **Formación humanista.** Como parte fundamental de la formación de nuevos profesionistas, las ciencias sociales y las humanidades deberían incorporarse en todas las carreras de cada Unidad. Por tal razón la División de Ciencias Sociales y Humanidades es la única que se repite en los tres planteles, y en

diversas licenciaturas de las Divisiones hermanas los profesores de Ciencias Sociales imparten diversos cursos.<sup>9</sup>

#### **8. Licenciaturas de cuatro años y eliminación de la tesis profesional.**

Mientras que en la mayor parte de las universidades de la época el promedio de duración formal de los estudios de acuerdo a los planes y programas de estudio era de cinco años, en la UAM se estableció que sería de cuatro años, situación que se pensó era factible gracias a otra innovación: la supresión de la elaboración de la tesis para obtener el Título Profesional.<sup>10</sup> De esta forma se buscaba reducir los tiempos de egreso y titulación característicos de las instituciones mexicanas, asunto que contribuiría a la abolición de los “eternos pasantes”.

Este es uno de los grandes mitos y fracasos del modelo UAM. Pese a que, en efecto, todas las licenciaturas son de cuatro años, con la excepción de Medicina en Xochimilco, en la práctica la gran mayoría de los alumnos no concluye su carrera en el lapso establecido en los Planes y Programas de Estudio aprobados por Colegio Académico. En términos globales sólo el 40% concluye en cuatro años, con comportamientos diferenciales entre las Unidades: en Azcapotzalco 32%, en Iztapalapa 22% y en Xochimilco el 57%. Más aun, el 18% invierte más de siete años en sus estudios. (Valenti, 1997:29). Una revisión de los registros de la Dirección de Sistemas Escolares, nos permitió descubrir que, por ejemplo, de las generaciones 96 y 97, las cuales teóricamente debieron haber concluido sus estudios entre el 2000 y el 2001, sólo lo hizo el 23%.

Adicionalmente, el mismo Reglamento de Estudios a Nivel Licenciatura posibilita que un estudiante pueda prolongar su estancia en la universidad hasta por doce años, derecho que es ejercido por muchos estudiantes. Este asunto es particularmente relevante para los motivos de nuestra investigación, toda vez que

---

<sup>9</sup> Es interesante que pese a que se incluyeron carreras humanísticas, se descartó la posibilidad de ofrecer carreras como teatro, cine, artes plásticas y música, cuestión que desde nuestro punto de vista ha limitado la generación y cultivo de la cultura al interior de las comunidades universitarias de las tres Unidades.

<sup>10</sup> Con la finalidad de incluir alguna actividad que contribuyese a la integración de los conocimientos adquiridos en la carrera, en lugar de la tesis tradicional se establecieron los llamados “proyectos terminales”,

tiene que ver con la noción del tiempo que tiene la Universidad y las autoridades federales, en contraposición a la noción del tiempo que tienen miles de jóvenes universitarios.<sup>11</sup>

9. **Sistema trimestral.** El currículum de las carreras se organizó con un sistema trimestral, inédito en México, con objeto de tener una dinámica educativa más intensa y continua, evitando así los largos períodos de tiempo en que los jóvenes pierden contacto con la universidad, además de aprovechar mejor las instalaciones y evaluar con mayor periodicidad el aprendizaje de los alumnos; éstos últimos tendrían además la posibilidad de ver más rápidamente el resultado de su esfuerzo con lo que también se favorecería la integración a la universidad. Adicionalmente, tiene la ventaja administrativa de que si un alumno reprueba una materia, o se da de baja por algún motivo, no tiene que esperar un semestre, o un año, para volver a cursarla.

Aunque es común escuchar entre la comunidad universitaria la intensidad del ritmo de trabajo trimestral, y de que en ocasiones no alcanza el tiempo para cubrir los programas, es interesante que cuando en el año de 1999, la Rectoría General llevó a cabo un sondeo de opinión a 100 profesores de las nueve Divisiones, a propósito de una iniciativa que pretendía poner en el centro de la discusión universitaria a la docencia de licenciatura, solamente dos de ellos se manifestaron porque la UAM adoptara el modelo semestral o cuatrimestral. (UAM, 1999). De hecho, hasta donde tenemos noticia, nunca se ha llevado a cabo un diagnóstico profundo sobre las virtudes y desventajas del modelo trimestral.

Pero, ¿cuál es la percepción de los jóvenes universitarios? De nuestras diversas entrevistas y conversaciones informales pueden desprenderse, en general, cuatro dimensiones. En primer lugar, es frecuente escuchar que el sistema trimestral no permite cubrir en su totalidad el programa de las materias

---

o “trabajos terminales”, o tesinas, a través de los cuales los alumnos elaboran un trabajo final pero sin las pretensiones de una tesis.

<sup>11</sup> Actualmente la SEP viene trabajando con la idea de establecer un nuevo modelo de financiamiento para las instituciones de educación superior, mismo que se basa, en buena parte, en la capacidad de las instituciones para formar y titular a sus estudiantes en el plazo establecido en los Planes y Programas de estudio de las licenciaturas.

que los profesores presentan al inicio de sus cursos, consideran que son excepcionales las materias donde se cubre íntegramente el contenido. En segundo lugar, los jóvenes se quejan de que los trimestres les impone un ritmo de trabajo muy intenso, sin periodos vacacionales largos, sobre todo en comparación con sus pares de otras universidades como la UNAM. En tercer lugar, no faltan los jóvenes que consideran que la estructura trimestral tiene como propósito impedir la organización política de la comunidad estudiantil. Según esta percepción, cambiar de compañeros de clase, de salones, realizar exámenes parciales o entregar trabajos frecuentemente cada trimestre impide la participación de los jóvenes en asuntos político-académicos. Pero, por último, también existen sectores que aprecian que la estructura trimestral tiene sus ventajas, en particular porque su corta duración les ahorra “aguantar” por un largo periodo de tiempo a determinados profesores, sobre todo cuando consideran que no tienen calidad académica o simplemente no son de su agrado personal.

**10. Tronco Común.** Como mecanismo de nivelación de conocimientos básicos entre los alumnos de nuevo ingreso, y para propiciar la interdisciplina, se incorporó en el diseño curricular el establecimiento de materias comunes a todas las licenciaturas de cada División, con una duración de dos o tres trimestres al inicio de la carrera: el Tronco Común o Tronco General de Asignaturas. En el caso de Xochimilco se le denominó Tronco Interdivisional porque incluye a los estudiantes de todas las carreras, sin hacer distinción por División. Otro propósito del Tronco Común era que los alumnos podrían cambiar de carrera al término del mismo, considerando que no siempre se tiene la suficiente claridad al ingreso a la universidad.

En la práctica la modalidad de cambiar de carrera después del Tronco Común prácticamente ha desaparecido, ya que cada licenciatura ha implantado filtros de diverso tipo<sup>12</sup>, de tal forma que, salvo excepciones, es muy difícil lograr el cambio.

---

<sup>12</sup> Una de las razones por las cuales se ha restringido es que cientos de estudiantes que no logran entrar a carreras como Diseño Gráfico, Derecho, Administración, Medicina, Ingeniería Electrónica, debido a la sobredemanda, se registran en carreras donde tienen mayores posibilidades de ingresar con la expectativa de cambiarse más adelante.

Es menester señalar que en algunas Divisiones también se ha modificado la idea original del Tronco Común, como es el caso de Ciencias Sociales y Humanidades de Azcapotzalco, donde se modificaron los planes de estudio de sus carreras para que desde el primer trimestre los estudiantes cursen materias de la licenciatura en la cual se inscribieron, situación que vuelve más difícil la posibilidad de cambio de carrera. El peso y la importancia que se le otorga al Tronco Común el curriculum de las licenciaturas es muy variable. Por ejemplo, en la División de Ciencias Sociales de Iztapalapa el Tronco Común sólo contiene 48 créditos, en contraste con Ciencias Básicas e Ingeniería que es de 126 créditos.

11. **Sistema de créditos.** A diferencia de la forma en que estaban organizados los planes y programas de estudio de la demás universidades mexicanas, basados en cursar determinado número de materias o asignaturas, se estableció el sistema de créditos, consistente en fijar mínimos y máximos para acreditar la licenciatura, lo que permitiría mayores posibilidades para que los estudiantes construyeran de manera flexible sus propias trayectorias escolares.<sup>13</sup>

La posibilidad de que los estudiantes construyan su propio curriculum bajo el sistema de créditos, supone la existencia de materias optativas. Sin embargo, en la mayoría de las licenciaturas esta posibilidad es limitada o francamente inexistente. En Azcapotzalco los planes de estudio de las carreras de Administración, Economía, Diseño Industrial, Diseño de la Comunicación Gráfica y Arquitectura no tienen previstas materias optativas; en Derecho equivale al 4% y en Sociología al 6%; en las carreras de Ciencias Básicas e Ingeniería el promedio de optativas es de 12%. En Iztapalapa, el promedio de optativas en la División de Ciencias Sociales y Humanidades es de 10%, en Ciencias Básicas e Ingeniería es de 13% y en Ciencias Biológicas de la Salud de 7%. Por su parte, en la Unidad Xochimilco, debido al Sistema Modular, los alumnos no tienen opción de construir su propio currículum: no hay materias optativas en ninguna licenciatura.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Actualmente el sistema de créditos está prácticamente generalizado en las IES.

<sup>14</sup> Datos obtenidos del análisis de los Planes de Estudio de todas las licenciaturas de la UAM, proporcionados por la Dirección de Sistemas Escolares de Rectoría General.

**12. Nueva modalidad de Servicio Social.** Mientras que en todas las instituciones de educación superior el Servicio Social se llevaba a cabo al finalizar la carrera, en la UAM se estableció que podría realizarse en el transcurso de los estudios. La idea era que los jóvenes tuvieran contacto con la realidad profesional y crearle conciencia social antes de terminar sus estudios. Paralelamente, se pretendía reorientar el sentido del Servicio Social que en muchas instituciones se había convertido en un trámite administrativo más que había que cumplir una vez terminada la carrera.

La supuesta pretensión de que el Servicio Social dejara de ser un trámite más que hay que cumplir, y que además se lleve a efecto en el transcurso de los estudios y no una vez terminados, es en muchos casos una falacia institucional. Para poner un ejemplo, de acuerdo a la información de la Dirección de Sistemas Escolares de la UAM, la gran mayoría de los estudiantes de la generación que inició sus estudios en 1997, y que en el 2001 deberían de haber concluido su carrera, en abril del 2002 sólo el 12% había realizado su Servicio Social. Por lo demás, en varias Divisiones de la UAM los proyectos de Servicio Social consisten en que los alumnos realicen labores técnicas o administrativas dentro de la institución, como una forma en que las autoridades han buscado suplir el incumplimiento de las labores de su personal de base. No es casual que cada año el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM), demande a la Rectoría General por violaciones al Contrato Colectivo de Trabajo, por el hecho de emplear a estudiantes en actividades que forman parte del Manual de Puestos pactado bilateralmente.<sup>15</sup>

**13. El sistema modular de Xochimilco.** Al iniciar el año de 1974 sólo se había concebido la apertura de dos planteles: Azcapotzalco e Iztapalapa. Sin embargo, al estimar la demanda de alumnos en la ciudad de México, se consideró conveniente establecer un tercer plantel en el sur: Xochimilco. Para encabezarla se invitó al Dr. Ramón Villarreal, a quien se le reconocía por su

importante trayectoria e interés por vincular la enseñanza de la medicina a las necesidades sociales. Villarreal propuso, retomando la experiencia de la Organización Panamericana de la Salud, un nuevo modelo educativo: el llamado Sistema Modular, mismo que pretende que los alumnos integren, desde el primer trimestre, la teoría y la práctica, lo que suponía la necesidad de contar con un personal académico dispuesto y preparado para enfrentar la tarea educativa desde una perspectiva diferente a la convencionalmente conocida. Un método de trabajo docente centrado en el aprendizaje, más que en la enseñanza.

En este sistema, el profesor actúa como un coordinador del trabajo grupal. Su papel consiste en crear situaciones educativas que propicien el aprendizaje y motivar a los estudiantes para que busquen por sí mismos la información que se discutirá en las sesiones de clase, o bien, la información que se requiere para elaborar el marco teórico y el protocolo de la investigación que deberán realizar durante el trimestre. Para muchos estudiantes este sistema educativo representa, sobre todo en el momento del ingreso a la universidad, un cambio trascendental, una ruptura con los procesos de enseñanza aprendizaje con los que estaban familiarizados.

Para el docente, el proceso de adaptación al Sistema Modular no es sencillo. En primer lugar debe abandonar el papel central y la autoridad que caracteriza su figura en el sistema tradicional para transformarse en un coordinador del trabajo de los estudiantes. Adicionalmente, el Modelo educativo de Xochimilco, a través del estudio de problemas de la realidad de la práctica profesional, le demanda a los jóvenes el conocimiento de aspectos de otras disciplinas que no constituyen parte medular de su formación académica. Para contender con la adaptación a las características del modelo pedagógico, durante los primeros diez años se impartieron a los profesores cursos de internalización al Sistema con gran dinamismo y eficiencia. Por lo anterior, los profesores que se

---

<sup>15</sup> Hoy en día, muchas IES se encuentran en un proceso de reestructuración del Servicio Social, al incorporarlo directamente en el curriculum, para que los estudiantes no lo dejen hasta que concluyan sus estudios.



incorporaron en dicha etapa dominaron en un lapso aceptable, los aspectos teóricos y metodológicos para asumir el rol que les correspondía. Sin embargo esa tarea formativa hacia las nuevas generaciones de profesores se abandonó, lo que para algunos especialistas ha ido en detrimento del modelo educativo. (Fresán O, y Fresán, C. 1999).

14. **Biblioteca interdisciplinaria.** En lugar de crear una biblioteca por División Académica, siguiendo la tradición de las bibliotecas por escuelas y facultades de la UNAM, se optó por una sola biblioteca en cada Unidad de carácter interdisciplinario. Además de los ahorros de recursos físicos y humanos que representaba para la organización universitaria, la existencia de una biblioteca única favorecería la socialización entre estudiantes de distintas disciplinas. Adicionalmente, en Azcapotzalco e Iztapalapa fueron ubicadas físicamente en el centro del *campus*, como un símbolo al cultivo del saber.

15. **La estructura de gobierno.** La dirección académica de la UAM estaría a cargo de diferentes órganos colegiados a distintos niveles: el Colegio Académico para toda la Universidad, los Consejos Académicos en cada Unidad y los Consejos Divisionales en cada División Académica.<sup>16</sup> Contando como referente obligado las demandas de democratización del Movimiento del 68 y del 71, así como de las experiencias de gobiernos paritarios, instaurados aisladamente en algunas facultades de la UNAM, en la nueva universidad se estableció que los estudiantes tendrían una participación de una tercera parte. Un modelo de organización y ejercicio del gobierno universitario que se distanciaba de la mayoría de las IES, donde era nula la posibilidad de que los alumnos tuvieran voz y voto en la toma de decisiones académicas. En los órganos colegiados se deciden muchos temas importantes de la vida académica, los más relevantes: aprobación de Planes y Programas de estudio, la distribución del presupuesto al interior de la universidad, la elección de Jefes de Departamento y Directores

---

<sup>16</sup> Originalmente se pensó constituir Consejos Departamentales, pero fueron descartados, aunque se desconocen los motivos. Sin embargo, sobre todo en los primeros años de la UAM, la implantación de los llamados Colegios de Profesores en muchos Departamentos operaron, en los hechos, como Consejos Departamentales, si bien los alumnos no participaban en ellos.

de División, el nombramiento de los miembros de la Junta Directiva, instancia responsable de designar a los rectores y el Patronato.

Lamentablemente, la mayoría de los órganos colegiados han dejado de ser un espacio de discusión y definición académica del rumbo universitario, convirtiéndose en una instancia que se parece más a una oficialía de partes donde se aprueban un sin fin de proyectos de todo tipo, sin mediar un debate académico amplio entre las comunidades disciplinarias, al punto que en muchas ocasiones las mismas autoridades tienen que convencer a los profesores para que acepten participar en los Consejos como representantes de sus respectivos Departamentos y Divisiones. Los motivos que explican la pérdida de sentido académico de los órganos colegiados son diversos. Desde la relativa carencia de Rectores, Directores y Jefes de Departamento con una sólida trayectoria académica, hasta la ausencia de interés de los académicos con mayor prestigio para participar en los órganos colegiados, en la medida que su futuro profesional se define cada día más en otras instancias<sup>17</sup>, pasando por la incapacidad y/o dificultad de los representantes alumnos por mantener una relación productiva y continua con sus representados.

**16. La ubicación geográfica de las Unidades.** Siguiendo la modalidad de la universidad norteamericana moderna, se consideró que la UAM debería localizarse en las afueras de la ciudad. De esta manera se decidió que un *campus* estuviese en el oriente, otro en el norte y otro en el sur. Los predios seleccionados buscaban, además de atender a la población de dichas zonas de una ciudad en crecimiento, ubicarse en sitios cuyas características fuesen de provecho para fortalecer los programas de estudio de cada Unidad, así como la vinculación de la universidad con su entorno social. Azcapotzalco en una zona de alta densidad industrial, al igual que Iztapalapa; en esta última se buscaba, además, que estuviera relativamente cercana a la UNAM por los nexos entre los grupos de científicos de ambas instituciones. Xochimilco en

---

<sup>17</sup> En particular nos referimos a las denominadas Comisiones Dictaminadoras, instancias que, en los hechos, definen buena parte de los ingresos económicos del personal académico.

una zona cercana a hospitales y servicios médicos, eje del proyecto de dicha Unidad. En sus orígenes, las tres Unidades se ubicaban prácticamente en lo que en aquel entonces era la zona conurbana de la ciudad de México. Las vacas, las milpas, los olores a rastro y pan dulce en Azcapotzalco, los olores a basura y plástico en Iztapalapa, los moscos y el tufo del agua estancada del hoy llamado Canal de Garay en Xochimilco eran característicos del paisaje universitario.

Hoy en día las tres Unidades son testigos de la vertiginosa transformación del espacio urbano, a sus alrededores se ha multiplicado la existencia de importantes unidades habitacionales de interés social, fábricas y bodegas industriales, algunas escuelas y mejores vías de comunicación y de transporte público. Sin embargo, la relación de la UAM con su entorno no ha logrado fructificar de manera consistente. La mayor parte de los proyectos de vinculación son de corta duración, involucra a pequeños sectores universitarios y su impacto social es reducido. Su ubicación, sobre todo para los casos de Iztapalapa y Azcapotzalco, no deja de ser extravagante y en alguna medida constituyen una especie de islas culturales.<sup>18</sup> Además, para amplios sectores del personal académico, acudir a las Unidades resulta ser una travesía exótica y desgastante porque hay que invertirle muchas horas a la semana.<sup>19</sup>

**17. Los espacios físicos.** De manera paralela al establecimiento de límites a la matrícula, el diseño de las aulas, talleres y laboratorios partió del supuesto de

---

<sup>18</sup> El caso más visible es la Unidad Iztapalapa. Durante lustros existió un enorme terreno valdío contiguo al plantel, pero en los últimos años, dicho terreno fue invadido por cientos de los llamados paracaidistas, quienes se asentaron en el lugar en condiciones infrahumanas: casas de cartón y de lámina, pisos de tierra, diablitos para robar luz de la vía pública, insalubridad, etcétera. A su lado permanecían los grandes edificios de aulas, laboratorios y talleres de la Unidad, con jardines hermosos y la espectacularidad de los murales de Belkin. Después de largas negociaciones con el Gobierno del Distrito Federal, en el 2003 los nuevos habitantes fueron reubicados y el terreno fue donado a la Unidad Iztapalapa. No ocurre lo mismo con la UAM-Azcapotzalco. Después de nueve años, donde existía un terreno abandonado de varias hectáreas junto a la Unidad, las autoridades de la Universidad no lograron ampliar su zona de influencia y actualmente se construyen cientos de departamentos de interés social.

<sup>19</sup> En 1995, cuando ocupé el cargo de Secretario de la Unidad Azcapotzalco, llevé a cabo un estudio que me permitiera tener un panorama del lugar de residencia del personal académico, con objeto de eventualmente establecer un programa de transporte universitario porque tenía la impresión que una parte importante de ellos vivía en el otro extremo de la Unidad, ubicada en el norte de la ciudad. Del total de los profesores de Tiempo Completo, el 35% vivía de la Delegación Benito Juárez hacia el sur de la ZMCM.

construir espacios “ad doc” para un nuevo modelo de universidad pública. Por tal motivo, la gran mayoría de dichos espacios fueron construidos en función de que acogerían a pequeñas poblaciones. La noción de las grandes aulas y/o auditorios para que el catedrático impartiera su clase a más de cien pupilos quedaba en el olvido. La concepción pedagógica de que los estudiantes logran mejores niveles de aprovechamiento escolar participando en grupos no mayores de cincuenta sujetos, fue así puesta en práctica en el diseño arquitectónico de la UAM. En el caso de los profesores, a diferencia de la gran mayoría de las instituciones de educación superior, se construyeron cubículos personales o compartidos por dos o tres personas con objeto de que no sólo tuvieran condiciones para el desarrollo de la investigación, sino también para contar con un espacio propicio para atender a sus alumnos.<sup>20</sup> Por otra parte, se consideró que los planteles deberían retomar algunos elementos de la arquitectura mexicana, como el caso del patio central, cuyas proporciones deberían permitir distinguir visualmente a personas ubicadas en extremos opuestos de cada edificio. Otra innovación fueron las ágoras, diseñadas como espacios de reunión de los jóvenes universitarios, ubicadas bajo el nivel del piso, con una banca central y bancas alrededor. (López Zárate, et.al., 2000:363).<sup>21</sup>

Una de las características de Azcapotzalco es que la mayoría de los edificios están comunicados entre sí, lo que permite un tránsito peatonal horizontal en casi cualquier nivel, cuestión que favorece el contacto entre los estudiantes y profesores de las tres Divisiones. A la fecha, se trata de la única Unidad que no cuenta con un edificio ex profeso para la Rectoría y Secretaría. Esta Unidad fue la

---

<sup>20</sup> El crecimiento de la planta de profesores ha obligado a la ampliación de espacios o construcción de nuevos edificios en cada una de las tres Unidades, si bien sigue existiendo un importante déficit al respecto, particularmente en Azcapotzalco, donde, por diversas razones, no ha sido posible ofrecer mejores espacios a cientos de profesores, pese a que hace más de cinco años se concluyeron las obras de los anexos del edificio H, especialmente diseñadas para cubículos y salas de juntas del personal académico.

<sup>21</sup> Lamentablemente, sólo Xochimilco conserva algunas ágoras en el edificio central. Adicionalmente, las Unidades Iztapalapa y Xochimilco se distinguieron en sus orígenes por los llamados “Salón Verde” y “Salón Naranja” respectivamente, espacios académico-lúdicos donde recostados en varios cojines y escuchando de fondo música de Malher o de Monteverdi, los jóvenes universitarios convivían con los profesores para discutir cualquier tema.

primera en el país donde el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) autorizó que la misma Universidad diseñara sus propias edificaciones. Fue el Arq. Manuel Sánchez de Carmona, entonces Director de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, el que comandó hacia finales de los setentas el diseño de la Biblioteca y del Edificio L que alberga las aulas y talleres para la docencia de dicha División. Sin embargo, el edificio rompió en buena medida con uno de los principios originales de la UAM, mismo que buscaba que todos los alumnos compartieran buena parte de sus clases durante su carrera en distintos edificios de cada Unidad, con el propósito de incentivar el proceso de socialización entre estudiantes de diferentes carreras.<sup>22</sup>

El caso de Xochimilco, también se caracteriza, aunque en menor medida que Azcapotzalco, porque una buena parte de sus edificios se comunican entre sí, siendo ésta última donde se enfatiza más la horizontalidad de los inmuebles, cuestión que también ha ido cambiando en los últimos años con la construcción de nuevos edificios que han sido diseñados por profesores de la Unidad. Otra variante son las llamadas Clínicas Estomatológicas que son empleadas para la carrera de Odontología, mismas que se ubican fuera del *campus*, lo que genera que durante algunos trimestres, los alumnos de dicha carrera mantienen una relación distante con la el resto de la comunidad universitaria.

Por otra parte, debido a la dinámica docente del Sistema Modular, se requirieron espacios físicos diseñados específicamente para ello, caracterizados por un “sistema de plantas libres, el cual permite modificar el tamaño de las aulas en el momento que sea necesario” (López Zárate, et al, 2000:597). Sin embargo, en la Unidad Xochimilco fue necesario construir varios inmuebles provisionales conocidos como “los gallineros”, que se convirtieron en permanentes hasta el año 2000(i).

---

<sup>22</sup> No siempre se ha compartido esta perspectiva. Por ejemplo, hacia finales de los setentas se generó un movimiento estudiantil en la carrera de sociología de la Unidad Azcapotzalco, demandando a las autoridades que todos los cursos de dicha licenciatura se impartieran en un mismo piso. Los estudiantes consideraban que la dispersión en varios edificios era una estrategia de la autoridad para impedir su organización política. El movimiento logró que a partir del cuarto trimestre las clases de sociología sólo se llevaran a cabo en el tercer piso del edificio K.

### Los estudiantes de Azcapotzalco y su relación con el edificio “L”

El edificio L, conocido como “la pesera” debido a sus amplios ventanales de las aulas, pronto se convirtió en un espacio simbólico que conjunta, distingue, pero también aísla a la comunidad estudiantil de las carreras de Diseño Gráfico, Diseño Industrial y Arquitectura con respecto al resto. Diversas han sido las adaptaciones arquitectónicas que ha sufrido el edificio L con el paso de los años, entre otras, la construcción de pequeños cubículos para profesores al interior de los salones, que buscaban imitar algunos modelos universitarios del extranjero, pero que nunca han funcionado y se han convertido en espacios subutilizados, o mejor dicho, utilizados como basureros, como refugio de perros y gatos, o como lugares propicios para echarse un faje. En varias de nuestras entrevistas, los estudiantes hacían referencia al espacio físico y simbólico del edificio L. Para algunos es un sitio que favorece su integración como miembros de la División, para otros es un factor que los aparta de sus compañeros de otras carreras. Veamos algunos ejemplos:

“En sí el edificio es horrible. Esos mugres arquitectos no sé en qué estaban pensando. Es una universidad dentro de una universidad. Ingeniería y Sociales todos allá en su rollo, y nosotros estamos aquí aislados del mundo” (José, quinto trimestre).

“De hecho, el edificio es de Diseño, y velo como está el pobrecito. Habían propuesto hacer murales, que le metiéramos color, lo que sea ¿no?, pues no parece un edificio de Diseño. Aunque si te adentras, y ves a todos los alumnos, y ves como nos llevamos es muy padre el ambiente, y que se debería de reflejar por lo menos en el edificio, pero no, nos falta mucho” (Adriana, séptimo trimestre).

“El tener nuestro propio edificio nos da mayor privacidad; el ambiente es muy bueno y da la posibilidad de crear nuevos amigos, sin necesidad de recorrer kilómetros entre clase y clase” (Jesús, quinto trimestre).

**18. La difusión y extensión de la cultura.** Prácticamente todas las universidades públicas mexicanas consideran a la “difusión y extensión de la cultura” la tercera función sustantiva, de igual importancia que la docencia y la investigación. Sin embargo, por lo menos para el caso de la UAM, la definición que se hace en la Ley Orgánica es sumamente general: “La universidad tendrá por objeto preservar y difundir la cultura”, y la universidad tendrá la facultad de “programar la enseñanza que imparta y sus actividades de investigación y de difusión cultural”. Esta laxitud en su definición ha dificultado la posibilidad de establecer políticas, programas y reglamentos que orienten las actividades de difusión y extensión cultural de la Universidad, de ahí que “el estilo y la concepción personal de los funcionarios encargados de instrumentarla adquiera, en muchos casos, una relevancia mayor que el que tiene en las otras funciones sustantivas” (Ejea, 2000:188).

Fuertemente influida por las ideas del Presidente de la República de aquellos años, el Lic. Luis Echeverría, la gestión del primer Rector General de la UAM, el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, intentó conformar una visión y una política cultural que no se limitara al campo de las bellas artes y al interior de la comunidad universitaria, sino también establecer una serie de servicios culturales con los sectores populares para elevar el nivel cultural de la población metropolitana, para lo cual se pretendía instalar dos casas de cultura, en Pantitlán y en Santa Fe. Sin embargo, dicho proyecto nunca se realizó y con la renuncia de Ramírez Vázquez a dos años de creada la UAM y el desmembramiento del equipo de sus colaboradores, el propósito de fundar una política cultural dirigida a los sectores populares y con una fuerte presencia metropolitana quedaba truncada. El nuevo Rector General, el Dr. Juan Casillas García de León se abocó a desarrollar lo que consideraba más apremiante: la docencia y la investigación. Posteriormente, con la gestión del Dr. Fernando Salmerón, pese a los esfuerzos de la Dirección de Difusión Cultural, comandada por el reconocido literato Carlos Montemayor, por volver a imprimirle otro carácter a la “difusión y extensión de la cultura”, se vieron truncados debido a la renuncia del Rector General por el conflicto universitario que se vivió hacia fines de la década. El nuevo rector, el Físico Sergio Reyes Luján, tuvo que, por necesidad política, concentrarse en restablecer el ambiente académico de la universidad, seriamente deteriorado después del largo conflicto con el SITUAM.

Fue hasta 1985 cuando el Colegio Académico, máximo órgano de gobierno de la UAM, acordó integrar una Comisión encargada de elaborar un Proyecto de Reglamento de Difusión Cultural, dada la dispersión organizativa y la ausencia de políticas claras en las Unidades y la Rectoría General. Sin embargo, es inverosímil que bastaran tres sesiones de trabajo para que la Comisión emitiera su dictamen que se aprobó en el Colegio Académico en los siguientes términos: “En la reglamentación vigente se delimitan claramente las competencias sobre difusión cultural, y se orienta tal actividad básicamente hacia el Rector General y los Rectores de Unidad”, razón por la cual “no existe materia para la elaboración de

un Reglamento de Difusión Cultural”. (UAM, 1986).<sup>23</sup> El acuerdo del Colegio Académico avalaba así que la tercera función sustantiva siguiera estando sujeta a los intereses, visiones y caprichos de los rectores en turno o de los funcionarios que designaban para cumplir dicha labor.<sup>24</sup>

Finalmente, en 1994, “a la vista de la diversidad de propuestas y demandas sobre la forma en que debiera cumplirse la misión de preservar y difundir la cultura” (UAM, 1996:11), el entonces Rector General, Dr. Julio Rubio Oca, integró una comisión de académicos de las tres Unidades para elaborar un Proyecto de Difusión Cultural que procurara aprovechar mejor los recursos y esfuerzos de la UAM y darle líneas de acción política de largo aliento. Dicha Comisión realizó un diagnóstico en la medida de sus posibilidades, ya que pese a tratarse de una instancia formada por el Rector General, no le fue posible contar con suficiente información en varios rubros, particularmente en relación al monto de los recursos económicos que se destinan a dicha función universitaria. De hecho, pese a ser considerada como una tarea sustantiva de la UAM, es conocido el bajo monto que se otorga a la difusión y extensión de la cultura. Una de las conclusiones más reveladoras a las que llegó el equipo de especialistas fue la siguiente: “La política que la UAM ha seguido hasta ahora en materia de difusión cultural ha carecido de consistencia en el sentido de no contar con definiciones a largo y mediano plazos, ni con continuidad en los programas”. (UAM, 1996: 28).

La propuesta a la que llegó la Comisión definió varias políticas, entre las que destacan: “aumentar el grado de visibilidad social de la institución, lograr una mayor identidad institucional en el campo de la cultura, competir adecuada y dignamente con la oferta cultural existente en el área metropolitana, atender áreas y manifestaciones de la cultura que la UAM no ha cubierto y superar el aislamiento y la fragmentación de sus programas”. (UAM, 1996: 12). Durante la gestión del Dr. Rubio se llevaron a cabo varias de las políticas definidas en el Proyecto, sin embargo, con el cambio de Rector General a finales de 1997, de nueva cuenta se

---

<sup>23</sup> Acuerdo 71.3 del Colegio Académico, septiembre de 1986.

<sup>24</sup> En esa época, el entonces Rector General, el Dr. Gustavo Chapela Castañares afirmaba de manera informal que “la difusión de la cultura es como los gatos de angora: se notan cuando están, pero no pasa nada si no están”.(sic).



abandonó la idea de construir una política cultural de la UAM en los términos que planteó la Comisión de especialistas. Una vez más se postergó la construcción de un proyecto cultural integral de universidad, cuestión que se ha agudizado en los últimos seis años por el nombramiento de funcionarios que no tienen trayectoria académica en la UAM, motivo por el cual no logran relacionarse productivamente con las necesidades de las Unidades.

## Perfil demográfico, estratos sociales y capital cultural de los jóvenes universitarios

En el presente capítulo nos aproximaremos al conocimiento de los perfiles demográfico, socioeconómico y el capital cultural de los jóvenes universitarios de la UAM. Para tal efecto, lo dividimos en cuatro apartados, mismos que a su vez pretenden ofrecer una mirada a cuatro dimensiones de análisis diferentes y que, en su momento, utilizaremos para tratar de comprender las distintas formas y niveles en que contribuyen o no en la conformación de las prácticas escolares y el consumo cultural.

La primera parte se refiere a la información demográfica de nuestra población, haciendo algunas comparaciones con otras universidades e instituciones de educación superior en México. La segunda parte tiene que ver con la construcción analítica de los estratos socioeconómicos de la los jóvenes universitarios de la UAM; la tercera y cuarta partes se construyeron siguiendo la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, para el cual el capital cultural de los sujetos puede estudiarse desde distintas perspectivas analíticas. Una de ellas es el capital cultural en su estado *institucionalizado*, cuestión que observaremos a través del capital escolar de los padres, y la otra forma de aproximación es a través de lo que llama el capital cultural en su estado *objetivado*, mismo que existe “bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos” (Bourdieu, 1979:10). Partimos del supuesto teórico de que el perfil socioeconómico y los capitales culturales de los jóvenes tiene diferentes grados de manifestación y composición, mismos que pueden incidir de manera diversa en las prácticas sociales de los sujetos.

Conocer el perfil socioeconómico y los dos niveles analíticos del capital cultural resultan ser imprescindibles en el estudio de los jóvenes universitarios, ya que durante muchos años han formado parte de la agenda de investigación entre los especialistas del campo educativo, sobre todo por el peso que se le otorga al origen social de los sujetos como factor explicativo de las prácticas sociales, de la trayectoria, del éxito o del fracaso escolar. Al respecto, hay que recordar que en

México, por lo menos durante la década de los setenta y buena parte de los ochenta, la influencia ejercida por la obra de Althusser (1970), Bourdieu y Passeron (1977), Baudelot y Establet (1988), Bowles y Gintis (1981), Coleman (1966), condujo a muchos analistas a sostener que, sin existir muchas veces investigación empírica que lo constatará, el origen social del los estudiantes condicionaba su desempeño y éxito escolar. Sin embargo, producto de investigaciones desarrolladas en los últimos años, se ha mostrado que el origen social no es el único condicionante para explicar las diferencias en los tipos de trayectorias académicas de los alumnos, e incluso tiene menos peso que otros factores como puede ser el área disciplinaria, la edad o el género. (Chain, 1995; Bartolucci, 1994; Tinto, 1993; Guevara, 1999; Elrich, 1998).

Desde nuestro punto de vista, el nivel socioeconómico y el capital cultural pueden ser factores que inciden parcial y diferencialmente en el desempeño escolar de los jóvenes universitarios, pero no constituyen por sí mismos, y a priori, la causa final y única, que explique la diversidad de prácticas escolares, la variabilidad en los procesos de *integración* al **sistema académico** de la universidad, así como las pautas de consumo cultural existentes. Sustentar que el origen social no es la causa que condiciona las prácticas sociales de los jóvenes universitarios, significa al mismo tiempo sostener que existen otras dimensiones que influyen en la constitución y reproducción de las prácticas de los sujetos, algunas de los cuales se relacionan directamente con algunos procesos y mecanismos organizacionales propios de los establecimientos escolares.

### ***Perfil demográfico de los jóvenes universitarios***

Conocer el perfil de los jóvenes universitarios implica averiguar su variación en relación a la edad que tienen. El conjunto de aquellos que integraron nuestra muestra tienen una edad promedio de 22.5 años. Aun si la mayoría de la población se ubica entre los 20 y los 22 años (45.3%), no es despreciable el conjunto que se localiza en el rango de 26 años o más, mismo que asciende al 12.6%, en comparación con el 9.9% de los alumnos de la UNAM, la UPIICSA y la

UIA. (Cuadro 1). Estos datos reflejan que en la UAM es mayor la proporción de jóvenes con más edad. Por distintas razones, un importante sector de alumnos de la UAM ha tenido que invertir más tiempo en su trayectoria escolar, o bien dejaron de estudiar en algún momento de su vida, o tuvieron que esperar algún tiempo para lograr ser admitidos en la UAM, en tanto que los alumnos de las otras instituciones han gozado de una trayectoria escolar más regular y exitosa, desde el punto de vista de un itinerario continuo desde la Educación Primaria hasta la Educación Superior.

**Cuadro 1**  
**EDAD DE LOS JÓVENES**  
**UNIVERSITARIOS. POR RANGOS**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	UAM General	CIUDAD D.F.
<b>DE 17 A 19</b>	Abs.	65	78	74	217	430
	%	14.5	12.8	11.5	12.8	15.2
<b>DE 20 A 22</b>	Abs.	191	276	301	768	1431
	%	42.7	45.3	47.0	45.3	50.4
<b>DE 23 A 25</b>	Abs.	133	175	190	498	695
	%	29.8	28.7	29.6	29.3	24.5
<b>26 O MÁS</b>	Abs.	58	80	76	214	282
	%	13.0	13.1	11.9	12.6	9.9
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697	2838
	%	100	100	100	100	100

Es necesario advertir que las etapas en la conformación y maduración en los valores, actitudes, expectativas y experiencias de los jóvenes sufren modificaciones importantes entre los 18 y los 30 años; esto es, no es lo mismo tratar, relacionarse y comprender el "mundo de vida" de sujetos cuya edad fluctúa entre los 18 y 20 años, que hacerlo con aquellos que tienen más de 26 años. En capítulos posteriores mostraremos los significados de la variabilidad de las edades de los jóvenes universitarios en relación con sus diversas prácticas sociales.

Las instituciones de educación superior generalmente hacen caso omiso de las responsabilidades sociales que pueden tener sus alumnos más allá del compromiso escolar. Sin embargo, existen estudiantes que están casados, que

trabajan, que tienen dependientes económicos y que tienen hijos. Se trata de condiciones sociales que eventualmente repercuten en la biografía académica y cultural de los alumnos, en la diversidad de preocupaciones y ocupaciones que tienen en la vida diaria.

En relación al estado civil, como puede verse en el Cuadro 2, es notable que casi la totalidad de los alumnos declararon ser solteros, comportamiento muy similar al de la UNAM, la UPIICSA y la UIA. Estos datos son significativos si tomamos en consideración que el promedio de edad con el que se establecen relaciones matrimoniales en México es de 19 años. (INEGI, 2000). Es decir, mientras que la mayoría de la población joven que no accede o abandonó la educación superior está casada, los alumnos que permanecen en las instituciones referidas han decidido expresamente no hacerlo, lo que caracteriza un comportamiento social claramente distinto.

**Cuadro 2**  
**ESTADO CIVIL DE LOS**  
**JÓVENES**  
**UNIVERSITARIOS**

		UAM-AZC.	UAM-IZT.	UAM-XOCH.	UAM General	CIUDAD D.F.
<b>Soltero</b>	Abs.	421	575	581	1577	2667
	%	94.2	94.6	90.6	93.0	94.0
<b>Casado</b>	Abs.	19	19	36	74	111
	%	4.2	3.1	5.6	4.4	3.9
<b>Divorciado</b>	Abs.	0	3	10	13	19
	%	0	0.5	1.6	0.8	0.7
<b>Unión libre</b>	Abs.	7	10	10	27	35
	%	1.6	1.6	1.6	1.6	1.2
<b>Otro</b>	Abs.	0	1	4	5	5
	%	0	0.2	0.6	0.3	0.2
<b>Total</b>	Abs.	447	608	641	1696	2837
	%	100	100	100	100	100

De manera similar a lo que ocurre con el Estado Civil, la gran mayoría de los jóvenes universitarios, tanto de la UAM como de las instituciones de las que tenemos información, declaró no tener hijos. Con una ligera diferencia entre las

tres Unidades, en Xochimilco existe la mayor proporción que tiene hijos. No obstante, puede decirse que el conjunto de los jóvenes entrevistados muestra un perfil demográfico caracterizado por aplazar el establecimiento de compromisos de pareja como son estar casados o en unión libre y tener hijos. Esta situación los coloca, en principio, en condiciones propicias para dedicarse plenamente a los estudios universitarios. (Cuadro 3).

**Cuadro 3**  
**JÓVENES**  
**UNIVERSITARIOS QUE**  
**TIENEN HIJOS<sup>1</sup>**

		UAM-AZC.	UAM-IZT.	UAM-XOCH.	UAM General	TOTAL General
<b>No tiene</b>	Abs.	430	580	587	1597	9349
	%	96.2	95.2	91.6	94.1	95.3
<b>Tiene 1 hijo</b>	Abs.	12	18	42	72	317
	%	2.7	3.0	6.6	4.2	3.2
<b>Tiene 2 hijos</b>	Abs.	2	6	9	17	93
	%	0.4	1	1.4	1.0	0.9
<b>Tiene 3 hijos</b>	Abs.	3	4	3	10	43
	%	0.7	0.6	0.5	0.6	0.4
<b>Tiene 4 hijos</b>	Abs.	0	0	0	0	8
	%	0	0	0	0	0.08
<b>Tiene 5 hijos</b>	Abs.	0	1	0	1	1
	%	0	0.1	0	0.1	0.01
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697	9811
	%	100	100	100	100	100

A través de una mirada antropológica y sociológica, es posible mostrar que si bien nuestros jóvenes tienen algunas características comunes, igualmente es posible encontrar diferencias importantes, mismas que consideramos tienen repercusiones en la manera en que viven el proceso de socialización escolar, así como en las distintas formas en que se relacionan con la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que representan los estudios de nivel superior. En particular, es indispensable poner atención a su situación laboral, ya que una de

<sup>1</sup> El total general incluye a 24 IES de ocho ciudades del país.

las creencias más generalizadas consiste en suponer que se dedican de tiempo completo a estudiar. (De Garay y Casillas, 2000).

Además de estudiar, los jóvenes universitarios hacen muchas cosas, pero una de las más importantes que los diferencia entre ellos mismos es si trabajan o no. Para el conjunto de los encuestados resulta que 36 de cada 100 tienen responsabilidades laborales, una proporción por arriba del promedio del estudio nacional, incluyendo las otras IES que participaron en la ciudad de México, particularmente en el caso de Azcapotzalco. (Cuadro 4).<sup>2</sup>

**Cuadro 4**  
**JÓVENES UNIVERSITARIOS**  
**QUE TRABAJAN**

		UAM-AZC.	UAM-IZT.	UAM-XOCH.	UAM General	TOTAL General
<b>Sí</b>	Abs.	181	201	233	615	3118
	%	40.5	33.0	36.3	36.2	31.8
<b>No</b>	Abs.	266	408	408	1082	6689
	%	59.5	67.0	63.7	63.8	68.2
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697	9807
	%	100	100	100	100	100

Ante la falta de información histórica, no podemos saber si acaso en el pasado la proporción de estudiantes-trabajadores era inferior, como en ocasiones tiende a suponerse. (Casillas, 1998). Lo cierto es que una parte nada despreciable de los jóvenes que cursan una licenciatura, se enfrentan a una situación particular al no tener condiciones suficientes para dedicarse de tiempo exclusivo a sus estudios, asunto que, en general, no es considerado por las IES en sus estrategias de formación profesional.

Pero, ¿Porqué trabajan los jóvenes universitarios de la UAM? Las razones son diversas. Como puede verse en el Cuadro 5, una proporción que asciende al 6.5% declaró que lo hace para “sostener a su familia”, pero es notable el conjunto que sostuvo que trabaja por buscar “independencia económica” de sus familias o

<sup>2</sup> Como elemento comparativo, en el caso de la Universidad Iberoamericana, plantel ciudad de México, trabaja el 29%, en la UPIICSA y en la UNAM el 31%.

para adquirir “experiencia laboral”, o para “sostener sus estudios”: 80.3%. Las respuestas son así indicativas de la búsqueda de autonomía personal de los sujetos en relación con sus familias.

**Cuadro 5**  
**RAZÓN POR LA QUE TRABAJAN LOS**  
**JÓVENES UNIVERSITARIOS**

		UAM- AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	UAM General
<b>Sostener estudios</b>	Abs.	81	96	97	274
	%	45.0	47.8	41.6	44.6
<b>Ayudar al gasto familiar</b>	Abs.	22	28	29	79
	%	12.2	13.9	12.4	12.9
<b>Sostener familia</b>	Abs.	7	14	19	40
	%	3.9	7.0	8.2	6.5
<b>Independencia económica</b>	Abs.	43	48	58	149
	%	23.9	23.9	24.9	24.3
<b>Experiencia laboral</b>	Abs.	27	14	27	68
	%	15.0	7.0	11.6	11.1
<b>No respuesta</b>	Abs.	0	1	3	4
	%	0.0	0.5	1.3	0.7
<b>Total</b>	Abs.	180	201	233	614
	%	100	100	100	100

De esta forma, no es posible sostener que todos los jóvenes universitarios que trabajan y no se dedican de tiempo exclusivo a la universidad, es el fiel reflejo de que no cuentan con las condiciones económicas suficientes para cursar exitosamente una licenciatura. Una cantidad nada despreciable de los que trabajan no lo hace por necesidad económica familiar. De hecho, el incorporarse al mercado laboral durante los estudios universitarios forma parte de una tradición, o mejor dicho, de un proceso de *iniciación* casi obligado a la profesión en áreas como el derecho, la administración, el diseño gráfico, la arquitectura, etcétera.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Mientras que el 18% de los alumnos que trabajan de la División de Ciencias y Artes para el Diseño lo hacen por “adquirir experiencia laboral”, en la División de Ciencias Biológicas de la Salud, en la que se encuentran carreras como medicina y odontología, sólo el 7.5% afirmó lo mismo, seguramente debido a que en dichas profesiones se requiere el título para ejercer la profesión.



En este contexto, otra dimensión que es importante considerar se refiere al tipo de actividad laboral que llevan a cabo, ya que además de la inversión de tiempo que significa trabajar y estudiar, ocuparse en actividades vinculadas con la profesión a la que aspiran ejercer en el futuro, o en labores que nada tienen que ver con los estudios universitarios, representa una diferencia adicional de fondo que es preciso observar.

De acuerdo al Cuadro 6, solamente el 36.6% de los jóvenes universitarios de la UAM que trabajan lo hace en actividades relacionadas con sus estudios. Esto significa que una proporción muy importante, que asciende al 63.4% del conjunto de los que trabajan, labora en actividades que nada tienen que ver con la carrera que se encuentran cursando. Se trata de una situación particularmente notoria en la Unidad Iztapalapa, donde el 76.6% lleva a cabo actividades laborales ajenas a la formación profesional que están recibiendo. Ocurre lo contrario en las instituciones privadas, donde el 70.9% lo hace en espacios laborales que nutren su formación profesional disciplinaria. Este es uno de los rasgos característicos que diferencia nítidamente el perfil de los jóvenes universitarios de un tipo de institución a otra.

**Cuadro 6**  
**TRABAJO RELACIONADO CON**  
**LA CARRERA**

		UAM- AZC	UAM-IZT	UAM- XOCH	UAM General	SECTOR Público	SECTOR Privado	CIUDAD D.F.
<b>Sí</b>	Abs.	85	47	92	224	1248	405	409
	%	47.2	23.4	39.8	36.6	49.6	70.9	43.7
<b>No</b>	Abs.	95	154	139	388	1266	166	526
	%	52.8	76.6	60.2	63.4	50.4	29.1	56.3
<b>Total</b>	Abs.	180	201	231	612	2514	571	935
	%	100	100	100	100	100	100	100

Conviene así mismo, observar el tiempo que le dedican los jóvenes que trabajan a sus respectivas actividades laborales, ya que no es lo mismo invertir unas pocas horas a la semana que dedicarle más de 20. Como puede verse en el Cuadro 7, un 36% del total de los estudiantes-trabajadores dedican entre 21 y 40

horas a la semana para realizar alguna actividad laboral; otro 36% invierte entre 11 y 20 horas, y aquellos que ocupan unas cuantas horas a la semana representan el 28%. Es decir, no todos los jóvenes universitarios que trabajan lo hacen de tiempo completo, lo que refleja la existencia de condiciones laborales heterogéneas, situación que eventualmente puede repercutir diferencialmente en el tipo de prácticas escolares y de consumo cultural que llevan a cabo.

**Cuadro 7**  
**NÚMERO DE HORAS QUE TRABAJAN A LA SEMANA**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	UAM General
<b>Menos de 10</b>	Abs.	40	77	54	171
	%	22.2	38.3	23.5	28.0
<b>De 11 a 20</b>	Abs.	69	70	81	220
	%	38.3	34.8	35.2	36.0
<b>De 21 a 40</b>	Abs.	71	54	95	220
	%	39.4	26.9	41.3	36.0
<b>Total</b>	Abs.	180	201	230	611
	%	100	100	100	100

No cabe duda que los jóvenes universitarios que trabajan de manera eventual o permanente, de tiempo parcial o de tiempo completo, tienen, como lo hemos señalado en el primer capítulo, una identidad 'dividida' entre dos realidades distintas: no están plenamente incorporados al trabajo porque siguen siendo estudiantes en la universidad, pero no tienen las mismas condiciones para dedicarse a los estudios, porque también como trabajadores tienen su tiempo medido por la actividad educativa. Después del panorama descrito, pensar en el joven universitario de tiempo completo, viviendo *para* la escuela, resulta ser una ficción.

## ***Perfil socioeconómico de los jóvenes universitarios***

Para construir los perfiles socioeconómicos y de capital cultural de los jóvenes universitarios, diseñamos una batería de preguntas mismas que nos permitieron aproximarnos al conocimiento de su origen social.

Conviene aclarar de antemano que no fue posible incorporar algunas preguntas que tradicionalmente se emplean para el estudio de los perfiles socioeconómicos, como es el nivel de ingresos económicos de las familias y la ocupación de los padres, debido a la situación política que imperaba en el ambiente universitario en el momento en que se aplicó el cuestionario. Como se recordará, a principios de 1999 y hasta los primeros meses del año 2000, la UNAM sufrió una de las huelgas más largas de su historia, debido a que el movimiento estudiantil encabezado por el llamado Consejo General de Huelga exigía dentro de sus principales demandas la plena y absoluta gratuidad de la enseñanza impartida por las universidades públicas. Ante dicho escenario, era previsible el riesgo de que el cuestionario fuera rechazado por la comunidad estudiantil, al incluir preguntas precisas sobre los ingresos económicos y el perfil ocupacional de los padres, ya que podría creerse que dicha información buscaba encontrar bases empíricas para que las autoridades aumentaran las cuotas.

De tal manera que recurrimos a una serie de indicadores relativos a los bienes materiales con los que cuentan las familias, a través de los cuales pudiéramos construir una imagen de su perfil socioeconómico, entendiendo que los bienes materiales y servicios con los que cuenta cada familia son activos que reflejan la existencia de un determinado nivel de ingresos y bienestar económico. En esta perspectiva, en el cuestionario incluimos veinte indicadores relativos a los bienes materiales y servicios que tienen los hogares de los jóvenes universitarios.

Del conjunto de los indicadores, decidimos trabajar con once, debido a que varios de ellos no mostraron una variabilidad importante. (Por ejemplo, el 98% de los estudiantes declararon tener televisión, estufa de gas, drenaje y agua potable). De tal suerte que los incluidos en el análisis son los siguientes: Televisión por cable, Videocasetera, automóvil propio en casa, lavadora de ropa, horno de

microondas, computadora, cd-rom, impresora, conexión a internet, máquina de escribir y calculadora. En la medida que nuestro objetivo consistía en construir una tipología de perfiles socioeconómicos de los estudiantes de acuerdo a los bienes materiales que poseen en sus hogares, consideramos que era insuficiente limitarnos a realizar una descripción del conjunto de datos obtenidos por cada una de las variables. Por ello, decidimos llevar a cabo un análisis factorial, mismo que “permite reducir el conjunto original de variables a un número más reducido de variables subyacentes llamadas variables latentes o factores” (Cortés y Rubalcava, 1993: 242-243).

Esta técnica nos permite identificar las dimensiones comunes existentes en el campo de fenómenos que nos interesa investigar. El análisis factorial, nos proporciona la posibilidad de detectar la existencia de ciertos patrones en el conjunto de indicadores que se incorporan para su tratamiento, mismos que a primera vista no son evidentes al investigador. Dicha técnica, al correlacionar los distintos indicadores entre sí, arroja la posibilidad de construir diferentes dimensiones de observación analítica, a partir de las cuales podemos acercarnos de una manera distinta al perfil socioeconómico del que provienen de los estudiantes.

El análisis factorial de los once indicadores ya descritos arrojó tres factores o dimensiones latentes. De esta forma, pasamos de once variables a tres “nuevas variables”, a través de las cuales es posible hablar de un número igual de perfiles relativamente independientes. En definitiva, la utilización de la técnica factorial nos muestra que los perfiles socioeconómicos de los alumnos son el resultado de una combinación de tres dimensiones diferentes entre sí. (Véase Cuadro A anexo).

El primer factor arroja como resultado que las variables que tienen mayor peso o mayor carga son: equipo de cómputo, impresora, conexión a internet y cd-rom. Se trata de una dimensión de los bienes materiales que alude claramente a la posesión de tecnología informática y sus periféricos. A esta dimensión la llamamos **Equipamiento Tecnológico en Casa**.

El segundo factor concentra las mayores cargas en las variables de televisión por cable, videocasetera, automóvil propio, lavadora de ropa y horno de

microondas. Como puede verse, se trata de bienes materiales que nos refieren al nivel de bienestar económico en los hogares, por lo cual la llamaremos **Equipamiento de Bienestar en Casa**.

El tercer factor refleja que las variables que tienen la mayor carga son: máquina de escribir y calculadora en casa. Nuestra interpretación es que se trata de una dimensión que hace alusión a la posesión de instrumentos tradicionales para los trabajos escolares. A esta dimensión del perfil socioeconómico de los hogares de los estudiantes la llamaremos **Equipamiento Instrumental en Casa**.

La coexistencia de tres dimensiones diferentes en relación al perfil socioeconómico de los jóvenes universitarios, nos revela que pueden, por ejemplo, tener un alto **Equipamiento de Bienestar en Casa**, pero no contar con alto **Equipamiento Tecnológico en Casa**; pueden tener un alto **Equipamiento Instrumental en Casa** y un alto **Equipamiento de Bienestar en Casa**, etcétera. Esto no significa que no existan sujetos que posean un alto o bajo equipamiento en cada una de las dimensiones.

Una vez obtenidos los puntajes factoriales de cada dimensión para cada sujeto, se procedió a construir grupos atendiendo al criterio estadístico de mayor variabilidad intragrupo y menor variabilidad entre grupos. (Ver Nota Metodológica anexa). En el caso de la dimensión de **Equipamiento Tecnológico en Casa** establecimos dos grupos. Al primero lo llamamos **Bajo**, se caracteriza por perfiles de jóvenes que no tienen ninguno de los bienes comprendidos en esta dimensión, y los que cuentan con computadora, que no rebasa el 15%, pero que no poseen impresora, ni conexión a internet, ni cd-rom. El segundo grupo lo denominamos **Alto**, y se trata de jóvenes donde todos cuentan con computadora e impresora en el hogar, la gran mayoría tiene cd-rom y no todos tienen conexión a internet. (Cuadro B anexo).

Para la dimensión de **Equipamiento de Bienestar en Casa** establecimos tres grupos. Al primero lo llamamos **Bajo**, el cual se caracteriza porque predominan los jóvenes que en sus hogares no tienen ninguno de los bienes incluidos en el análisis, y sólo algún pequeño sector cuenta con lavadora y/o videocasetera. El segundo, denominado **Medio**, que se caracteriza porque la

mayoría posee videocasetera y lavadora de ropa, cerca de la mitad cuenta con automóvil propio, pero la mayoría no tiene televisión por cable, ni horno de microondas. El tercer grupo que hemos llamado **Alto**, comprende a los jóvenes en cuyos hogares predominan los que poseen todos los bienes considerados en la dimensión de análisis, combinado con un pequeño sector que no posee automóvil o televisión por cable. (Cuadro C anexo).

Para la dimensión de **Equipamiento Instrumental en Casa** se construyeron tres grupos. El primero lo denominamos **Bajo**, cuyo perfil se caracteriza por el hecho de que en los hogares de los jóvenes universitarios no se cuenta con máquina de escribir ni calculadora. El segundo, llamado **Medio**, se trata de un grupo de jóvenes en cuyas familias predomina la posesión de calculadora pero no tienen máquina de escribir, o bien, tienen máquina de escribir pero no cuentan con calculadora. Finalmente, el tercer grupo, llamado **Alto**, se caracteriza por jóvenes que tienen máquina de escribir y calculadora en casa. (Cuadro D anexo).

Con estos resultados, procedimos a la construcción de un índice posicional, el cual nos permite saber con todo detalle el perfil socioeconómico de cada uno de los jóvenes universitarios, considerando las tres dimensiones anteriores. Esto es, el índice posicional nos ofrece, por ejemplo, el número y la proporción de sujetos que tienen un **Bajo Equipamiento Tecnológico en Casa**, pero combinado con un **Medio Equipamiento de Bienestar en Casa** y un **Alto Equipamiento Instrumental en Casa**; o bien aquellos que tienen un **Alto Equipamiento Tecnológico en Casa**, un **Alto Equipamiento de Bienestar en Casa** y un **Bajo Equipamiento Instrumental en Casa**, etcétera.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> El Índice que aquí llamamos posicional, fue propuesto y construido originalmente por la Dra. Rosa María Rubalcava, investigadora del Colegio de México (Colmex), quien lo ha empleado en sus investigaciones, mismo que conocimos gracias a la valiosa asesoría del Dr. Fernando Cortés, también investigador del Colmex. El índice posicional consiste en una operación matemática, donde a cada sujeto se le asigna un número de acuerdo a la categoría en que resultaron ubicados en cada una de las tres dimensiones empleadas. Por la posición que se le asigna a cada dimensión y el número que se le otorga a las distintas categorías de las tres dimensiones, en cada sujeto es posible identificar las combinatorias de su **Equipamiento Tecnológico en Casa**, **Equipamiento de Bienestar en Casa** y **Equipamiento Instrumental en Casa**. Por ejemplo, los resultados del alumno foliado con el número 069 aparecen de la siguiente forma: 121. Por el número y la posición en la que se codificaron las dimensiones, es posible identificar que dicho alumno tiene una **Bajo Equipamiento Tecnológico en Casa**, **Medio Equipamiento de Bienestar en Casa** y **Bajo Equipamiento Instrumental en Casa**.

El resultado del índice posicional nos arroja la existencia de 18 perfiles socioeconómicos distintos entre los alumnos de la UAM. (Cuadro E anexo). Con el objetivo de facilitar el análisis, así como ofrecer una interpretación más sintética del perfil socioeconómico de los jóvenes universitarios de la UAM, decidimos agruparlos en cuatro categorías, a saber:

- **Estrato Social Bajo:** Los jóvenes de este estrato no cuentan con computadora ni impresora en casa, la gran mayoría carece de bienes como videocasetera, no están conectados a la televisión por cable, no tienen automóvil en casa, la mayoría de sus hogares no cuentan con lavadora de ropa, horno de microondas, máquina de escribir y calculadora. En resumen, estamos frente a una población que no posee las condiciones de bienestar económico y social suficientes.
- **Estrato Social Medio-Bajo:** Los jóvenes de este estrato se caracterizan porque la gran mayoría carece de computadora, y los pocos que la tienen no se encuentra equipada con cd-rom ni conexión a internet, y/o impresora. La mayoría posee videocasetera, lavadora de ropa y máquina de escribir, cerca de la mitad cuenta con automóvil propio, pero la mayoría no tiene televisión por cable, ni horno de microondas.
- **Estrato Social Medio:** Los jóvenes ubicados en este estrato social tienen un perfil donde todos cuentan con equipo de cómputo e impresora, aunque no todos poseen módem y/o cd-rom; tienen videocasetera, lavadora de ropa, buena parte tiene horno de microondas y automóvil propio, pero no poseen televisión por cable; tienen calculadora y la mayoría cuenta con máquina de escribir.
- **Estrato Social Alto:** Los jóvenes de este estrato tienen un perfil donde todos tienen equipo de cómputo, cd-rom e impresora y la gran mayoría tiene conexión a internet; todos cuentan con videocasetera, la gran mayoría tiene televisión por cable, automóvil propio y horno de microondas; todos tienen calculadora y la gran mayoría cuenta con máquina de escribir. Son, sin lugar a

dudas, un sector que cuenta con las mejores condiciones de bienestar económico y social.

Ahora bien, en el Cuadro 8 pueden observarse los resultados obtenidos, a través de los cuales logramos aproximarnos a una mirada de conjunto a los perfiles de los diferentes estratos socioeconómicos de los jóvenes universitarios de la UAM, lo que nos permite mostrar que si bien nuestra población tiene algunas características comunes, igualmente es posible encontrar diferencias importantes, mismas que eventualmente pueden tener repercusiones en la manera en que se vive el proceso de socialización escolar, así como en las distintas formas en que se relaciona con la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que representan los estudios de nivel superior y las modalidades del consumo cultural que lleva a cabo tanto dentro como fuera de los recintos universitarios.

El estrato socioeconómico que abarca al mayor número de sujetos, tanto a nivel general como al interior de las Unidades es el **Medio-Bajo**: 39%, si bien en el caso de Iztapalapa tiene mayor peso: 43.8%, en comparación con Azcapotzalco (36%) y Xochimilco (36.5%). Por orden de importancia, le sigue el estrato que llamamos **Medio**, mismo que representa al 30.9% del conjunto de los jóvenes, aunque en el plantel Iztapalapa sólo llega al 26.1%. El tercer estrato con más peso es el **Alto** el cual alcanza al 15.7% del conjunto, no existiendo diferencias significativas entre Azcapotzalco y Xochimilco, 17% y 17.8% respectivamente, aunque sí en Iztapalapa donde llega a representar sólo al 12.5%. El cuarto y último estrato es el **Bajo**, el cual abarca al 14.4% de la comunidad. Sin embargo, en el caso de Iztapalapa ocupa el tercer lugar en importancia y cuyo peso proporcional representa el 17.6%. Los jóvenes ubicados en este perfil socioeconómico son aquellos que no cuentan con las condiciones de bienestar económico y social suficientes, motivo por el cual muchos de ellos se ven forzados a llevar a cabo actividades laborales además de estudiar una licenciatura.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Una mirada por estratos socioeconómicos en la UAM refleja que el 43.7% de los sujetos ubicados en el estrato **Bajo** trabajan, en contraste con el 35% de los sujetos localizados en el nivel **Alto**. Más aún, el 54.2% de los estudiantes que trabajan del perfil **Bajo** lo hacen para sostener sus estudios, en tanto que los del perfil



Sin embargo, si consideramos conjuntamente a la población de los estratos **Bajo** y **Medio-Bajo**, el porcentaje de jóvenes que provienen de familias que no reúnen las condiciones de bienestar económico y social suficientes alcanza el 53.4%; es decir, un poco más de la mitad de la comunidad estudiantil de la UAM pertenece a familias de estratos socioeconómicos que llevan a cabo un esfuerzo social extraordinario para permitir que sus hijos logren permanecer en la educación superior. Como lo hemos podido constatar, los estudiantes de la Unidad Iztapalapa tienen condiciones más precarias que sus colegas de las otras dos Unidades, ya que el 61.4% se ubica en los estratos **Bajo** y **Medio-Bajo**, en tanto que en Xochimilco es del 49.1% y en Azcapotzalco del 48.8%.

**Cuadro 8**  
**Estratos socioeconómicos de los**  
**jóvenes universitarios**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	Total
<b>BAJO</b>	Abs.	57	107	81	245
	%	12.8	17.6	12.6	14.4
<b>MEDIO-BAJO</b>	Abs.	161	267	234	662
	%	36.0	43.8	36.5	39.0
<b>MEDIO</b>	Abs.	153	159	212	524
	%	34.2	26.1	33.1	30.9
<b>ALTO</b>	Abs.	76	76	114	266
	%	17.0	12.5	17.8	15.7
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$

Ahora bien, como se recordará, dadas las limitaciones que enfrentamos para indagar los ingresos económicos de las familias de los estudiantes, construimos los perfiles de estratos socioeconómicos a partir de varias variables relativas a los bienes materiales y servicios de los hogares. Para validar nuestra aproximación analítica, procedimos a realizar una prueba de validez constructo, consistente en observar la fuerza entre la relación de los perfiles socioeconómicos y la educación de los padres. Como puede verse en los Cuadros 9 y 10, los

---

**Alto** sólo alcanza al 29.3%, el resto lo hace para adquirir experiencia laboral o independencia económica de

resultados que obtuvimos muestran que la construcción de los perfiles socioeconómicos a partir de los indicadores que empleamos es una medida adecuada, dada la alta relación entre la escolaridad y los perfiles de estratos socioeconómicos.

**Cuadro 9**  
**Relación entre la escolaridad del padre y el perfil socioeconómico<sup>6</sup>**

Perfil/escolaridad		Baja	Media	Alta	Total
<b>Baja</b>	Abs.	170	37	34	241
	%	20.7	9.5	7.5	14.5
<b>Media-Baja</b>	Abs.	356	159	139	654
	%	43.3	40.8	30.6	39.3
<b>Media</b>	Abs.	229	123	156	508
	%	27.9	31.5	34.4	30.5
<b>Alta</b>	Abs.	67	71	125	263
	%	8.2	18.2	27.5	15.8
<b>Total</b>	Abs.	822	390	454	1666
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$

**Cuadro 10**  
**Relación entre la escolaridad de la madre y el perfil socioeconómico**

Perfil/escolaridad		Baja	Media	Alta	Total
<b>Baja</b>	Abs.	180	41	22	243
	%	18.3	9.3	8.7	14.5
<b>Media-Baja</b>	Abs.	428	173	54	655
	%	43.4	39.1	21.4	39.0
<b>Media</b>	Abs.	287	143	89	519
	%	29.1	32.4	35.3	30.9
<b>Alta</b>	Abs.	91	85	87	263
	%	9.2	19.2	34.5	15.7
<b>Total</b>	Abs.	986	442	252	1680
	%	100	100	100	100

los padres.

<sup>6</sup> Escolaridad **Baja** corresponde a padres que no tuvieron estudios, estudios parciales de primaria, primaria completa, estudios parciales de secundaria y secundaria completa. Escolaridad **Media** corresponde a padres con estudios parciales de bachillerato, bachillerato completo, técnico post-secundaria y normalista. Escolaridad **Alta** corresponde a padres con estudios parciales de licenciatura, licenciatura terminada y posgrado.

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$

Adicionalmente, es importante agregar que poco tiempo después de haber construido los perfiles socioeconómicos y estableciendo la medida de validez constructo, tuvimos acceso a un documento elaborado por expertos en el estudio de la distribución del ingreso y bienestar de los hogares a nivel internacional, el llamado Grupo Canberra, el cual es auspiciado por la Comisión de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas, grupo que recientemente publicó una investigación que valida nuestra metodología de trabajo, ya que ofrecen una perspectiva analítica donde se propone un enfoque que va más allá de considerar solamente al ingreso económico de las familias como parámetro para la construcción de perfiles socioeconómicos.

El análisis de la distribución del ingreso es una medida ideal del bienestar que refleja diferencias en las formas y el potencial de consumo y los bienes que se tienen; sin embargo, “el ingreso no es el único camino en que puede ser caracterizado el bienestar económico, por eso hay que considerar la naturaleza del concepto que implica el consumo, ahorros y riqueza. El bienestar económico de las familias puede ser expresado en términos de acceso a bienes y servicios. Entre más posibilidades haya de consumo, más alto será el nivel de bienestar económico” (Canberra, 2000:2). En síntesis, a través de los diversos bienes y servicios que poseen las familias se cristalizan los ingresos con los que cuentan, son así indicadores de las condiciones de vida y bienestar de las familias de los jóvenes universitarios y, en consecuencia permiten construir los distintos perfiles socioeconómicos tal y como lo hicimos y hemos expuesto en este apartado.

Pero a la luz del análisis de los resultados obtenidos para aproximarnos al perfil socioeconómico, surge una pregunta analítica obligada que se desprende de la reiterada discusión entre los especialistas en cuestiones educativas de la que dimos cuenta al principio del capítulo, a saber: ¿De qué manera la pertenencia a un estrato socioeconómico incide o- como algunos estudiosos, profesores y autoridades siguen sosteniendo- condiciona la *integración* al **sistema académico** y **social** de la universidad?, o para decirlo de otra manera: ¿Origen es destino? La

posible respuesta a estas preguntas forma parte de nuestro trabajo de investigación, a la cual nos aproximaremos en otro capítulo.

### ***El capital cultural institucionalizado de los jóvenes universitarios***

En este apartado pretendemos dar cuenta a una dimensión del capital cultural *institucionalizado* de los jóvenes universitarios, esto es el nivel educativo alcanzado por ambos padres. Al respecto, hay que recordar que la familia es la primera instancia donde el individuo adquiere valores y creencias; se aprenden normas y deberes sociales. En este sentido, hay que considerar que la gran mayoría de los jóvenes universitarios mexicanos vive con sus padres,<sup>7</sup> lo que representa un rasgo que distingue radicalmente a la universidad mexicana con respecto a la universidad anglosajona. En efecto, el llamado “*British college*” suministró el modelo prototípico de la educación universitaria que se practica en varios países del mundo desde hace más de 150 años, donde domina el modelo de las “residencias estudiantiles”, situación que implica una mudanza de casa, y propicia un mayor contacto, genera tradición y un fuerte sentido de pertenencia a una comunidad entre los estudiantes que se encuentran lejos del ambiente familiar. Se trata evidentemente de una pertenencia comunitaria que va más allá del ámbito escolar. (Astin, 1997). De tal suerte que, como veremos más adelante, los procesos de *integración* de los jóvenes al **sistema académico** adquieren una complejidad diferente al compartir en el tiempo y en el espacio con dos comunidades de referencia distintas: la familia y su entorno y la institución escolar. En este sentido, “la situación del estudiante es ambigua, ya que no pertenece a la familia porque está en proceso de identificación con sectores extra-familiares y pertenece a la familia en virtud de los fuertes vínculos de manutención y dependencia” (Ponte de Sousa, 1994:95).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> De acuerdo a la información obtenida a través del cuestionario, solamente el 14% de los jóvenes de la UAM no vive con sus padres.

<sup>8</sup> Durante los años sesenta varias instituciones universitarias públicas del país establecieron las llamadas “casas del estudiante”, mismas que desaparecieron por distintos motivos hacia finales de los setentas, salvo algunas excepciones como son la Universidad Autónoma de Chapingo, en el Estado de México, la Universidad Agraria Antonio Narro, en Saltillo, Coahuila y la Universidad Michocana, en Morelia,

A diferencia de lo que regularmente se analiza en algunos estudios sobre los antecedentes escolares de los jóvenes universitarios, donde se limitan a la revisión de la educación del padre, en nuestro caso decidimos también incorporar la escolaridad de las madres. Si partimos del supuesto de que las madres mexicanas juegan un papel relevante en la formación de sus hijos, debido a su mayor apego cultural a la estructura familiar, a la menor presencia en casa del padre, debido a muy diversos motivos, resulta imprescindible apreciar no sólo la escolaridad alcanzada por los padres, sino también por las madres.

En esta perspectiva construimos un índice de nivel de escolaridad alcanzado por los padres de los jóvenes, mismo que nos ofrece distintos perfiles de capital escolar en el hogar, espacio fundamental en el que crecieron y vive la gran mayoría de los jóvenes de la UAM. En primer término, a partir de la información detallada que proporcionaron sobre la escolaridad de su padre y de su madre (Cuadros F y G anexos), obtuvimos doce categorías, mismas que las agrupamos en tres nuevas categorías, a saber (Cuadros H e I anexos):

- **Bajo:** Padres que no tienen estudios, o estudios parciales de primaria, o primaria completa, o secundaria incompleta, o secundaria terminada. Se trata de padres que en el mejor de los casos lograron concluir la Educación Básica.
- **Medio:** Padres que tienen estudios parciales de bachillerato, o bachillerato concluido, o normal, o técnico postbachillerato.
- **Alto:** Padres que tienen estudios parciales de licenciatura, o licenciatura concluida, o estudios de posgrado.

Ahora bien, para obtener una visión de conjunto del capital cultural *institucionalizado*, medido por el nivel educativo alcanzado por ambos padres, construimos un índice posicional (Cuadro J anexo), del que resultaron nueve combinatorias, mismas que nos sirvieron de base para elaborar un nuevo índice

---

Michoacán. Esto no significa que los jóvenes universitarios no abandonen su hogar para vivir en otra residencia. En ciudades como Jalapa, Guanajuato y Oaxaca, por mencionar algunas, abundan los llamados “pupilos”, esto es, jóvenes que se trasladan de sus municipios rurales a dichas ciudades y rentan una habitación en casas particulares, no siempre en las mejores condiciones para el desarrollo del trabajo intelectual que exige el ambiente universitario.

que llamamos **Perfil de capital escolar en el hogar**, de cuyos resultados procederemos a su análisis correspondiente.

Como puede observarse en el Cuadro 11, el 42.6% de los jóvenes universitarios de la UAM proviene de familias donde ambos padres se caracterizan por un **Bajo** capital escolar, esto es, padres cuyo máximo nivel de escolaridad, en el mejor de los casos, consistió en concluir la Secundaria.<sup>9</sup> En el caso de la Unidad Iztapalapa, dicha proporción alcanza el 47.5%, mientras que en Xochimilco representa el 37.1% y en Azcapotzalco el 44%.

**Cuadro 11**  
**PERFIL DE CAPITAL ESCOLAR DE LOS PADRES**

PERFIL		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	Total
<b>Bajo padre bajo madre</b>	Abs.	193	281	232	706
	%	44.0	47.5	37.1	42.6
<b>Bajo padre mayor madre<sup>(1)</sup></b>	Abs.	24	45	43	112
	%	5.5	7.6	6.9	6.8
<b>Mayor padre menor madre</b>	Abs.	39	57	61	157
	%	8.9	9.6	9.8	9.5
<b>Medio padre medio madre</b>	Abs.	38	77	72	187
	%	8.7	13.0	11.5	11.3
<b>Medio padre alto madre</b>	Abs.	8	13	23	44
	%	1.8	2.2	3.7	2.7
<b>Alto padre bajo madre</b>	Abs.	90	69	107	266
	%	20.5	11.7	17.1	16.1
<b>Alto padre alto madre</b>	Abs.	47	50	87	184
	%	10.7	8.4	13.9	11.1
<b>TOTAL</b>	Abs.	439	592	625	1656
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$

(1) La indicación de mayor nivel, en madre o padre, puede ser **Medio** o **Alto** capital escolar. La indicación de menor nivel puede ser **Medio** o **Bajo** capital escolar.

<sup>9</sup> Sirva como contraste el hecho de que en el caso de la Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fé de la Ciudad de México, sólo el 5.7% de los jóvenes tienen padres con **Bajo** capital escolar, lo que sin duda pone de manifiesto la segmentación social que impera entre las universidades públicas y privadas mexicanas. En el caso de la UNAM-campus Ciudad Universitaria- el 32.9% de los jóvenes tienen padres con **Bajo** capital escolar, y en la UPIICSA del IPN el 52.2%. Más allá de las diferencias notables con una de las universidades privadas más importantes de la Ciudad de México, es interesante observar que los jóvenes de la UNAM

El segundo perfil más importante en el conjunto de la UAM corresponde a jóvenes cuyos padre tiene un **Alto** capital escolar, esto es, cuentan con estudios parciales de licenciatura o más, pero la madre tiene un **Bajo** capital escolar, es decir obtuvieron como máximo la secundaria: 16.1%. En las Unidades de Azcapotzalco y Xochimilco coincide el hecho de ser también el segundo perfil dominante, mientras que en Iztapalapa corresponde a los jóvenes cuyos ambos padres tienen un **Medio** capital escolar:13%.

Otro perfil interesante es el que se caracteriza porque ambos padres cuentan con un **Alto** capital escolar, es decir, los dos tuvieron acceso a la educación superior (licenciatura incompleta, licenciatura terminada o posgrado). Dicho perfil sólo alcanza al 11.1% del conjunto de jóvenes de la UAM, y en el caso particular de la Unidad Iztapalapa es relativamente menor en comparación con las otras dos Unidades: 8.4%.<sup>10</sup>

En síntesis, podemos afirmar que, atendiendo al capital escolar del entorno familiar en el cual crecieron, sólo una minoría de los jóvenes universitarios de la UAM cuenta con padres cuyos referentes académicos, culturales y simbólicos corresponden a los demandados por las instituciones de educación superior, dada la complejidad de los conocimientos que se desarrollan en su interior, cuestión particularmente aguda entre los jóvenes de la Unidad Iztapalapa. La gran mayoría de la población estudiada es en buena medida la primera generación de sus familias que logran ingresar a los estudios superiores, por encima de lo alcanzado por sus padres, los cuales han llevado a cabo un esfuerzo social considerable por conseguir que sus hijos logren incorporarse a la vida universitaria.

Sin embargo, es importante considerar que tomando los datos en su conjunto, y en comparación con las características educativas de la población mexicana, llama la atención que mientras en el ámbito nacional el 43% de los mexicanos con quince años y más--según datos del INEGI de 1995-- no cuenta con estudios ó sólo tiene estudios parciales de primaria, esto es tienen un **Bajo**

---

proviene de familias con mayor capital escolar en comparación con las otras dos instituciones públicas federales más importantes: el IPN y la UAM.

<sup>10</sup> Para continuar con los contrastes, el 42.6% de los jóvenes universitarios de la Universidad Iberoamericana proviene de familias donde ambos padres tuvieron acceso a la educación superior.

capital escolar, en nuestra investigación sólo el 10.5% de los padres de los jóvenes universitarios tiene ese perfil. (Ver Cuadros F y G anexos; INEGI, 2000). Esto significa que los jóvenes que ingresan a estudios superiores, provienen de familias cuyos padres tienen, en promedio, más años de escolaridad que los padres de los jóvenes que no logran acceder a la educación superior. Pese al bajo capital cultural *institucionalizado* de los jóvenes de la UAM, al hecho de ser los pioneros dentro de sus familias, en el contexto del nivel de escolaridad de la población mexicana, forman parte de un sector social donde sólo dos de cada diez jóvenes logran acceder a los estudios superiores.

Al igual que en el caso del perfil socioeconómico del que provienen los jóvenes universitarios, resulta obligado preguntarse en qué medida el capital cultural *institucionalizado*, medido por la escolaridad de los padres, constituye un factor que incide en las diversas formas en que se *integran* al **sistema académico** y **social** de la institución. De nueva cuenta, estimado lector, le pedimos paciencia, ya que dicho análisis forma también parte de otro capítulo.

### ***El capital cultural en su estado objetivado de los jóvenes universitarios***

Siguiendo a Pierre Bourdieu, el capital cultural de los sujetos puede estudiarse desde distintas perspectivas analíticas. Una de ellas es en su *estado institucionalizado*, asunto que abordamos en el apartado anterior; otra forma de aproximación es a través de lo que llama el capital cultural en su *estado objetivado*, mismo que se puede manifestar a través de los bienes culturales con los que cuentan los sujetos y se relacionan cotidianamente en sus hogares, como son los libros y librerías, las enciclopedias, etcétera. Dicha perspectiva resulta importante si consideramos que, como aseguran los especialistas, las condiciones materiales y los recursos educativos familiares para el estudio juegan un papel crucial en el desempeño y éxito escolar de los jóvenes, incluso pueden llegar a ser más importantes que el perfil socioeconómico de las familias. (Teachman, 1987).



Para construir una mirada al capital cultural en su *estado objetivado*, utilizamos cinco variables, a saber: si tienen en sus hogares de residencia librero, enciclopedia, libros especializados, diccionario y escritorio y/o mesa, y/o restirador.

El ejercicio del rol de estudiante plantea una serie de disposiciones a cumplir como realizar tareas, lecturas, etcétera, muchas de las cuales se llevan a cabo en el espacio doméstico. Por esa razón, nos pareció pertinente conocer algunas de las condiciones espaciales y el equipamiento con el que apoyan su trabajo escolar en casa, ya que pueden jugar un papel importante para la consecución de los objetivos del proceso formativo y en la diferenciación de nuestra población.

La existencia de librero en el hogar supone una condición favorable para el desarrollo del trabajo escolar y puede significar algo más que un mueble decorativo. Un librero representa un bien que tiene asignado un valor de uso como organizador de libros, revistas y documentos, mismo que contribuye en buena medida al cumplimiento de las disposiciones establecidas en la vida educativa, pero también tiene un valor simbólico, pues en los libreros se concentra una determinada valoración específica con respecto al conocimiento. Por otra parte, un instrumento de consulta fundamental para realizar las tareas escolares son las enciclopedias. Desde que se transita por la Educación Básica es un medio de información al que se recurre con mucha frecuencia. Igualmente, si algo distingue a la educación superior de los niveles educativos previos es el proceso de *integración* paulatina a las diversas disciplinas que se cultivan en el ámbito académico; en este sentido, la gradual adquisición por parte de los alumnos de textos plenamente relacionados con la profesión que pretenden ejercer en el futuro, forma parte de un capital cultural imprescindible.

Ahora bien, a partir de las variables seleccionadas, construimos un índice factorial con objeto de correlacionarlas y analizar la posibilidad de que existieran dimensiones de observación independientes; sin embargo, el resultado arrojó un solo factor, lo que significa que tenemos una dimensión de análisis. Debido a esta razón, y a que los pesos resultaron ser similares, nos inclinamos por construir un índice sumatorio simple, con objeto de asignarle a cada sujeto entrevistado un

valor específico para el total de los bienes que poseen en casa y de las que obtuvimos información. De esta manera es posible identificar, para cada caso, si el alumno tiene, por ejemplo, enciclopedia, y diccionario, pero carece de escritorio, librero y libros especializados. El índice sumatorio permitió definir cinco grupos distintos (Cuadro K anexo), a partir de los cuales construimos tres categorías de capital cultural en su estado *objetivado*, a saber:

- **Bajo:** Caracterizado por jóvenes que no tienen, o sólo tienen uno o dos de los bienes seleccionados para el análisis.
- **Medio:** Jóvenes que tienen tres de los bienes enlistados.
- **Alto:** Caracterizado por un perfil de jóvenes que poseen en sus hogares cuatro o cinco de los bienes considerados para el análisis.

De acuerdo a las categorías establecidas, puede observarse en el Cuadro 12 que dos terceras partes de la población se localiza en un nivel **Alto** de capital cultural en *estado objetivado*, siendo en el caso de la Unidad Xochimilco donde se manifiesta una mayor proporción de jóvenes ubicados en dicho nivel: 70.2%, en tanto que en Iztapalapa se sitúa el 60.3% y en Azcapotzalco el 63.1%. Una lectura global de los resultados conduce a reconocer que la mayoría de los jóvenes universitarios cuenta con las condiciones suficientes de capital cultural en *estado objetivado* para llevar a cabo la diversidad de prácticas escolares que exige el **sistema académico** institucional.

No obstante lo anterior, es relevante hacer referencia a las proporciones menores. En general, la lectura de los cuadros estadísticos que hacen muchas autoridades universitarias y gubernamentales se centra en los grandes números; sería común escuchar la siguiente frase de la información vertida en el cuadro antecedente: “nuestros alumnos están bien dotados de capital cultural, fíjense cómo la mayoría se ubica en un Alto nivel. No es, en consecuencia, un problema institucional que tengamos que atender”. Sin embargo, pocas veces reparan en las que se denominan cifras marginales, mismas que, al menos en este caso, indican problemáticas más relevantes en las que es preciso poner atención, más que en

los grandes números. En la cuestión que estamos analizando, es fundamental atender al hecho de que un 17.1% del conjunto de los jóvenes de la UAM tienen un **Bajo** capital cultural en su *estado objetivado*, esto es, alrededor de siete mil 300 jóvenes pertenecen a un sector social que no posee las características ideales que todo sujeto debe tener de acuerdo a la visión instrumental de la institución escolar. De manera similar a la situación que analizamos en relación al capital cultural *institucionalizado*, de nueva cuenta el plantel Iztapalapa, sobre todo en comparación con Xochimilco, manifiesta la mayor proporción de jóvenes con un **Bajo** capital cultural en su *estado objetivado*: 21% y 13.7% respectivamente.

**Cuadro 12**  
**Perfiles de capital cultural en**  
***estado objetivado***

		<b>UAM-AZC</b>	<b>UAM-IZT</b>	<b>UAM-XOCH</b>	<b>Total</b>
<b>Bajo</b>	Abs.	74	128	88	290
	%	16.6	21.0	13.7	17.1
<b>Medio</b>	Abs.	91	114	103	308
	%	20.4	18.7	16.1	18.1
<b>Alto</b>	Abs.	282	367	450	1099
	%	63.1	60.3	70.2	64.8
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.001$

En resumen, aunque parece obvio decirlo, es fundamental destacar, como lo hemos mostrado en cada uno de los apartados del presente capítulo, que los jóvenes universitarios de la UAM no son iguales, en contraste con la visión imperante en los documentos normativos, así como con las diferentes políticas institucionales, mismas que están diseñadas, en general, bajo el supuesto de que todos provienen de estratos sociales, capitales culturales *institucionalizados* y *objetivados* similares. La realidad es muy distinta. Las tres dimensiones analíticas tratadas aquí nos arrojan que existen diferencias notables en cada una de ellas.

### La diversidad práctica de los capitales culturales objetivados

Propio de muchos habitantes de la colonia Lindavista, típica colonia clasemediera de mediados de los años sesenta del siglo pasado, llegamos a la casa de Verónica, alumna de sexto trimestre de D.G., donde la mayor parte de los muebles, incluyendo obviamente sus libreros dispuestos en la estancia y la sala fueron adquiridos en abonos en los almacenes Liverpool. Con muchos libros de arquitectura, de diseño y dos enciclopedias, más parecía una exhibición de que en ese hogar “son cultos”, dado el aparente poco uso que se evidenciaba de ellos, que propiamente una biblioteca de uso intensivo. Como si viéramos un aparador que no debe tocarse demasiado. Los aparadores son para verse y los libros para presumirse.

La recámara de Verónica era distinta: fotocopias al por mayor distribuidas aparentemente sin orden, pero usadas con regularidad para distintos propósitos. Bocetos, papeles de distinto material, colores, pinturas, *domis*, etc.<sup>11</sup>

Para la mamá de Arturo, alumno de séptimo trimestre de D.G., era un honor presumirnos que con mucho esfuerzo adquirieron un pequeño librero en Elektra, mismo que se muestra en la sala de la casa junto a la foto de la boda de la hermana mayor. En el librero puede verse la famosa enciclopedia Salvat que heredaron del jefe del papá, varios textos básicos de diseño editorial, un libro de Quino y otro de Magú; muchas fotocopias, el predominio de la cultura xerox como dice Carlos Monsiváis, con una peculiaridad que volvimos a encontrar en otros hogares: los jóvenes no tienen la práctica y quizá tampoco sus profesores se la inculcan de identificar o catalogar sus copias. Muy pocos las tienen engargoladas, y nuestra capacidad de *extrañamiento* fue en aumento cuando descubrimos que en muchos casos no fotocopian las portadas de los libros, ni anotan la fuente bibliográfica: ¿Cuál es el título del libro del que fotocopiaron sólo una parte?, ¿Quién y cuándo escribió el libro? No importa, sólo algunos lo recuerdan con precisión, lo que vale es saber dónde puedo encontrar información sobre algún tópico que me interese para nutrir un trabajo escolar.

No falta el joven que comparte un estudio con su padre, profesor de matemáticas de la ENEP Acatlán, en una pequeña casa en San Mateo. En el estudio familiar, Jaime, alumno de décimo trimestre de D.G, tiene su propio librero y biblioteca, además de compartir una general donde aparece la Enciclopedia Británica, varios diccionarios y una apreciable colección de novelas y cuentos (Cortázar, Borges, García Márquez, Proust, etc). El librero de Jaime está ordenado y clasificado por las diversas temáticas de su carrera: diseño editorial, diseño por computadora, dibujo técnico y artístico, teoría del diseño, etcétera. Adicionalmente, gracias a la posesión de una computadora MAC, Jaime usa frecuentemente el internet para acceder a diversas páginas WEB, además del uso de paquetería especializada en diseño gráfico.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Las siglas de D.G. corresponden a la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica de Azcapotzalco; la sigla H. corresponde a la carrera de Historia de Iztapalapa y las siglas Q.F.B. corresponden a la carrera de Químico Farmacobiólogo de Xochimilco.

<sup>12</sup> Aunque nuestro foco de atención para obtener información a través del cuestionario sobre el capital cultural *objetivado* se concretó a bienes relacionados con la vida académica, en nuestras visitas domiciliarias a los hogares de los alumnos nos permitió poner atención en el tipo de colecciones musicales. En la mayoría de los casos, los jóvenes no cuentan con un acervo relacionado con la llamada música clásica, el blues y el jazz; cuando existe se trata, en general, de CD'S de “grandes hits”(;) de Vivaldi, Chopin, Monteverdi comprados en los puestos de periódicos o en la Comercial Mexicana. Las colecciones son producto de la hibridez cultural de nuestros tiempos: desde La Gusana Ciega y Molotov, pasando por U2, Pink, hasta Alejandro Fernández y Juan Gabriel y Los Temerarios. Aunque sus preferencias se centran en el rock y el Pop, como veremos en otro Capítulo, igualmente tienen y escuchan otros géneros musicales populares.

Las condiciones y contextos familiares en los que crecen los jóvenes, pese a su relativa precariedad, también contribuyen en la definición de sus opciones profesionales. Alberto, estudiante de quinto trimestre de H., hijo de un voceador que cuenta con un pequeño puesto de periódicos y revistas en Nezahualcóyotl, recuerda que su gusto por la lectura se la debe a las horas que pasaba con sus padres en el puesto: "Mi biblioteca era el puesto, ahí tenía a la mano todo tipo de revistas, todos los periódicos y muchos libros de historia y literatura de ediciones baratas. Cuando estaba en la secundaria, mis papás me daban permiso de llevarme libros, videos de historia de México y periódicos a la casa. Y como no teníamos espacio, no me lo vas ha creer, pero debajo de mi cama los amontonaba por temas; así agarré el gusto por la historia".

En mejores condiciones, Martha, alumna de décimo trimestre de la carrera de Q.F.B., nos permitió conocer su espacio de trabajo en casa. Martha estudia la misma carrera que estudiaron sus padres, de tal manera que desde pequeña tuvo contacto con un capital cultural plenamente vinculado con su carrera. Libros, enciclopedias, revistas especializadas se encuentran al por mayor en grandes librerías distribuidas en las cuatro paredes del estudio familiar, donde resaltan dos cuadros: los títulos de licenciatura de sus padres.

Existen jóvenes que carecen de capital cultural en *estado objetivado*, para los cuales los servicios de apoyo de la UAM son fundamentales, así como la solidaridad de sus pares, como en el caso de Alejandra, alumna de sexto trimestre de Q.F.B: "Mi familia es muy humilde, mi papá trabaja de velador en una zona residencial y mi mamá de sirvienta en el mismo lugar. Tengo cinco hermanos y vivimos en una colonia popular arriba del Ajusco. Mi cuarto lo comparto con tres hermanos y los dos más chicos duermen con mis padres. Soy la única que puede estudiar gracias al esfuerzo de mis papás y de la ayuda que me da mi padrino. En casa no tengo, ni tendría donde ponerlos, libros y revistas, menos computadora. Me la vivo en la UAM batallando en la biblioteca, en cómputo y en los salones para estudiar y hacer mis trabajos. A veces mis compañeros me prestan sus libros para estudiar, porque no tengo dinero ni para sacar fotocopias".

### ***El equipamiento tecnológico en casa como forma de distinción social y simbólica***

En el primer apartado del presente capítulo, empleamos los indicadores de equipamiento tecnológico en casa para construir los diferentes estratos socioeconómicos de la población. Ahora, nos interesa observar, aunque sea tangencialmente, las diferencias existentes en cuanto a las formas de posesión de determinados capitales culturales en su *estado objetivado*. En el contexto actual de la globalización, con la explosión de los flujos masivos de información, el uso de las nuevas tecnologías se impone como un imperativo para quienes aspiran a acceder y construir el conocimiento. El desarrollo de las nuevas profesiones hace cada vez más obligado el que los individuos tengan una serie de habilidades y

capacidades técnicas y cognitivas, plenamente vinculadas con la informática y las telecomunicaciones. (Ruiz, 1997; Bonal, 1995).

Independientemente de la relación, manejo y uso que puedan tener nuestros jóvenes con dichos recursos, el hecho de contar con equipo de cómputo e internet en sus casas, los coloca en una posición que les puede permitir desenvolverse incomparablemente mejor en el medio escolar y en los mercados profesionales actuales.

Los resultados de nuestra encuesta arrojan que un poco más de la mitad tiene computadora personal en sus hogares para realizar sus múltiples trabajos escolares. (Cuadro 13). Sin embargo, una parte considerable, cuyo porcentaje asciende al 45.1%, no posee dicho instrumento. Por Unidades sobresale Iztapalapa por ser en ella donde es mayor la proporción de jóvenes que carecen de equipo de cómputo: 52.4%. Aun si, por ejemplo, en comparación con la UNAM los jóvenes de UAM tienen mayor equipamiento; nótese también el contraste con la UIA, plantel ciudad de México, institución donde solamente el 9.7% no tiene computadora en casa.

**Cuadro 13**  
**JÓVENES UNIVERSITARIOS QUE TIENEN EQUIPO**  
**DE COMPUTO EN SU CASA**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	UAM General	UIA	UNAM
<b>Sí</b>	Abs.	256	290	386	932	430	250
	%	57.3	47.6	60.2	54.9	90.3	43.3
<b>No</b>	Abs.	191	319	255	765	46	328
	%	42.7	52.4	39.8	45.1	9.7	56.7
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697	476	578
	%	100	100	100	100	100	100

Sin embargo, comparado con el promedio de hogares en México que tienen computadora, mismo que según los especialistas se ubica entre el 6% y el 9%, puede afirmarse que una buena parte de la población que se encuentra realizando estudios superiores pertenece un reducido rango de familias mexicanas, mismas que por diversos medios, en muchos casos realizando un esfuerzo extraordinario,

están generando mejores condiciones para que sus hijos transiten por la educación superior. (Alcántara, 2000: 68).

Poseer computadoras con internet significa tener acceso a los circuitos de innovación e interactividad en las redes electrónicas. Sin embargo, como dice García Canclini, se trata de un medio restringido a las elites empresariales, políticas y universitarias, ya que sólo el 2% de los latinoamericanos tienen acceso a ellas, en comparación con el 38% de la población estadounidense. (García Canclini, 1999). En el caso de los jóvenes universitarios de la UAM, la mayoría de los que tienen computadora no puede ingresar desde sus casas a los servicios de internet: el 60%. Si a los alumnos que no tienen computadora en su casa, le sumamos aquellos que aun teniéndola no pueden acceder a internet, resulta que el 78% no tiene acceso a la red de redes desde sus hogares.<sup>13</sup>

#### Las estrategias de trabajo de los estudiantes sin computadora en casa

¿Cómo llevan a cabo sus tareas escolares los miles de alumnos cuyos profesores les exigen que entreguen sus trabajos en algún procesador de palabras?, ¿Cómo le hacen los alumnos de Arquitectura que no tienen computadora en casa para entregarle a sus profesores un anteproyecto para la construcción de un edificio, para lo que se requiere forzosamente el empleo del software conocido como Autocad? Las estrategias pueden ser diversas, desde acudir a casa de un compañero o familiar que les preste el equipo, hasta asistir a los centros de cómputo de la institución educativa o los locales de internet públicos cerca de sus hogares.

Matilde, estudiante de H. de sexto trimestre: "Cada trimestre se me hace más difícil la carrera debido a que no tengo compu. en mi casa. Y es que somos una familia de seis hermanos y pues no alcanza para todos. De tal manera que tengo que acudir al centro de cómputo de la Unidad para hacer todos mis trabajos. El problema es que no hay suficientes computadoras y los horarios de uso están limitados".

Ernesto, estudiante de D.G. de octavo trimestre: "En diseño si no tienes computadora estás pelas. Cada trimestre los profesores nos piden más trabajos de computadora y como no tengo billete para comprarme una, me la paso en un cibercafé que está muy cerca de mi casa, acá en Tlanepantla. Para poder pagar la renta, parte del tiempo quemo CD's con música que bajo por internet y que les vendo a mis cuates de la carrera".

---

<sup>13</sup> Para tener acceso a internet desde los hogares es preciso tener línea telefónica. El 86% de nuestra población de estudio declaró que cuenta con teléfono en sus casas, proporción muy por arriba de lo que ocurre en el conjunto del País, donde sólo el 35% tiene acceso a la telefonía desde sus viviendas. (Alcántara, 2000: 68).

Roberto, estudiante de Q.F.B. de sexto trimestre: "Vivo muy lejos de la UAM, así es que me da miedo quedarme hasta tarde para poder usar una computadora del Centro de Cómputo, así es que le pedí a unos vecinos que me presten su computadora para hacer mis trabajos. ¡Son muy aliviados!, pero yo también los aliviano porque a veces salen al cine y me quedo cuidando a sus dos chavitos mientras uso la compu".

Luis Fernando, estudiante de H. de quinto trimestre: "En mi casa tenemos máquina de escribir eléctrica. Hasta la Prepa era suficiente, pero desde que entré a UAM los profes. nos piden los trabajos en Word, lo que me hace la vida muy difícil. O voy a casa de algún compañero que me presta su computadora o voy un rato al centro de cómputo para poder sacar mis trabajos".

Andrea, estudiante de D.G. del décimo trimestre: "Como sabes en diseño se usan computadoras MAC, son muy caras, y aunque llevo un año ahorrando para comprarme una, todavía no me alcanza. El problema es que en la Unidad hay muy pocas MACS, lo que te obliga a esperar haciendo cola hasta hora y media, y luego que entras sólo tienes una hora para hacer tus trabajos. Aunque ya voy en décimo, a veces quiero tirar la toalla porque me siento en desventaja con mis compañeros que trabajan en sus casas sin problemas".

No obstante que la mayoría de los jóvenes universitarios de la UAM no tiene posibilidades de conexión desde sus casas, el 38% declaró que con regularidad obtiene información para realizar sus trabajos escolares a través de internet, situación que refleja que muchos de ellos lo hacen a través de los Centros de Cómputo de sus respectivas Unidades, o en los cibercafés que han proliferado en distintos rumbos de la ciudad de México. La cada vez mayor práctica juvenil de usar los hipertextos, significa que "la actual diversificación y difusión del saber constituye uno de los retos más serios que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo,(...) ya que no es extraño que nuestras escuelas sigan viendo en los medios únicamente una posibilidad de desaburrir la enseñanza, (pero desconocen o disfrazan) el problema de fondo que está en el desafío que le plantea un ecosistema comunicativo en el que lo que emerge es *otra cultura*, otro modo de ver y de leer, de aprender y conocer" (Martín-Barbero y Rey, 1999:45).

En síntesis, aunque una parte importante de los jóvenes de la UAM tienen una infraestructura tecnológica por arriba de lo que ocurre con la gran mayoría de los mexicanos, existen miles que no la tienen, lo que denota otro rasgo de segmentación y diferenciación de nuestra población. Pero también es cierto que aunque no cuente con esos recursos en casa, cada vez más los jóvenes



encuentran en la red de redes más opciones para obtener la información necesaria para lograr transitar por la educación superior.

### ***Las expectativas de movilidad social***

Una dimensión relevante del análisis sociológico está relacionada con los fenómenos de movilidad social que pueden observarse en las sociedades producto del mayor nivel educativo de la población. Como hemos mostrado en el presente capítulo, los jóvenes de la UAM son, al menos en parte, reflejo de la movilidad intergeneracional alcanzada en nuestro país gracias al aumento de la tasa de escolaridad. Sin embargo, tal y como lo expusiera en sus estudios sobre las sociedades más industrializadas, el reconocido sociólogo Raymond Boudon puso en el debate el hecho de que la mayor democratización de la enseñanza, en términos de igualdad de oportunidades educativas y la consecuente masificación, no necesariamente se ha correspondido con mayores niveles de movilidad económica y social de la población. (Boudon, 1978 y 1980). En el caso mexicano, la realidad era distinta por lo menos durante las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado; los datos disponibles en México contradicen los hallazgos de Boudon quien sostenía que "todos los estudios de movilidad social, ya sean de origen sueco, inglés, o americano muestran que las probabilidades de ascenso o estabilidad social de una generación a otra no cambian sino débilmente en el tiempo" (Boudon, 1983:6). En esas décadas, la educación era una palanca casi incuestionable de movilidad social en nuestro país. Ser licenciado, como bien lo representaba el extraordinario caricaturista Abel Quezada, era garantía de ascenso social y económico, de éxito. Sin embargo, desde finales de los ochentas la realidad mexicana y latinoamericana parece acercarse a la situación encontrada por Boudon en las sociedades industriales hace algunas décadas. Las recurrentes crisis económicas, la contracción y la modificación de las pautas del empleo, así como la cada vez mayor oferta de profesionistas acompañada de una disminución en las ofertas de trabajo, dibujan un futuro poco prometedor para los jóvenes universitarios.

En este contexto, nos pareció interesante indagar cual es la percepción que tienen los jóvenes universitarios de la UAM en relación a sus expectativas de desarrollo futuro. Como sabemos, en buena parte de las familias mexicanas urbanas, se inculca a los hijos, desde hace décadas, la esperanza de que con mejores niveles educativos las posibilidades de éxito económico y social estarán plenamente garantizadas. En este sentido, el imaginario entre amplios sectores de los jóvenes universitarios de la UAM, continúa construyéndose sobre la base de visiones de futuro donde aprecian que lograrán ascender en comparación con sus padres en la escala económica y de prestigio social gracias a sus estudios de licenciatura. Como puede verse en el Cuadro 14, el 81.3% de los entrevistados considera que en términos económicos alcanzará una “mejor” o “considerablemente mejor” posición económica que sus padres, lo que manifiesta una amplia expectativa en las potencialidades educativas de ascenso social que puede generar el sistema educativo nacional.

**Cuadro 14**  
**Comparación con los padres en términos económicos**

	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos(%)</b>
<b>Considerablemente mejor</b>	695	41.2
<b>Mejor</b>	677	40.1
<b>Similar</b>	202	12.0
<b>Inferior</b>	45	2.7
<b>Considerablemente inferior</b>	8	0.5
<b>No sabe</b>	61	3.6
<b>Total</b>	1688	100

Por su parte, en el Cuadro 15 se puede observar que la gran mayoría, esto es el 75.5%, considera que alcanzarán una posición de prestigio social por encima de la lograda por sus padres una vez que concluyan sus estudios universitarios. No cabe duda de que en importantes sectores sociales se continúan construyendo grandes expectativas de movilidad social como resultado de mayores niveles educativos.

**Cuadro 15**  
**Comparación con los padres en prestigio social**

	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos (%)</b>
<b>Considerablemente mejor</b>	640	38.7
<b>Mejor</b>	610	36.9
<b>Similar</b>	293	17.7
<b>Inferior</b>	30	1.8
<b>Considerablemente inferior</b>	12	0.7
<b>No sabe</b>	70	4.2
<b>Total</b>	1655	100

### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos a través de las tres dimensiones de observación nos permiten afirmar que prácticamente la mitad de la población estudiantil de la UAM a nivel global-y un poco más en el caso de la Unidad Iztapalapa-pertenece a estratos socioeconómicos de escasos recursos. Esta realidad refleja la importancia, el significado social, la capacidad de movilidad social y el esfuerzo que representa para miles de familias mexicanas el lograr que sus hijos, después de un largo, y no pocas veces tortuoso trayecto de, al menos, doce años de estudios previos, logren acceder y permanecer en una institución universitaria.

Se trata, al mismo tiempo, de una población cuyo capital cultural *institucionalizado* de más de la mitad de los padres, tampoco manifiesta que se trate de familias con una importante tradición e historia educativa; incluso, un poco más de dos terceras partes de los jóvenes universitarios de la UAM son los pioneros dentro de sus hogares por su incursión en la educación superior. Los estudiantes de la Metropolitana forman parte de un reducido sector de jóvenes mexicanos que han logrado acceder a los estudios superiores, en el contexto de un país donde sólo dos de cada diez sujetos de la cohorte de edad de entre 20 y 24 años lo consiguen.

No obstante los bajos perfiles de la mayoría, atendiendo a los estratos socioeconómicos y al capital cultural *institucionalizado*, es importante hacer notar que, en sentido contrario a las tendencias encontradas en dichas dimensiones, el perfil del capital cultural en su *estado objetivado* es claramente superior, lo que

refleja cómo muchas familias y sus hijos universitarios han ido construyendo en el tiempo una, en la mayoría de los casos modesta y relativamente reciente, herencia cultural y material a través de la adquisición de bienes familiares como libros especializados, enciclopedias, diccionarios, librerías y otros instrumentos, mismos que tienen como función, al menos, el de contribuir a la constitución de ciertos valores, virtudes y competencias distintivas, con lo que se genera, también, la sensación de pertenecer a un mundo más culto, aunque a veces su uso pueda ser meramente decorativo o limitado. (Bourdieu, 1988).

Las diferencias encontradas entre el perfil socioeconómico y el capital cultural *institucionalizado*, en comparación con el capital cultural en su estado *objetivado*, merece un análisis adicional y algunos matices importantes. De acuerdo a los resultados de nuestra exploración a través del cuestionario, el 58% de los jóvenes declaró que no compra libros como estrategia para llevar a cabo sus estudios, el 88% afirmó que fotocopia libros y el 46% acostumbra pedirlos prestados. Estos resultados nos indicaron la necesidad de conocer más de cerca el tipo y las características de capital cultural en su *estado objetivado* que tienen los alumnos; para ello, conseguimos realizar distintas visitas a las casas de algunos jóvenes, mismas que mostramos en los recuadros, y que nos permitieron constatar que, como señala Bourdieu, “cada hogar expresa el estado presente e incluso el pasado de los que lo ocupan, la seguridad sin ostentación de la riqueza heredada, la escandalosa arrogancia de los nuevos ricos, la discreta miseria de los pobres o la dorada miseria de “los parientes pobres” que pretenden vivir por encima de sus posibilidades económicas” (Bourdieu, 1988:75).

En efecto, los modos de adquisición, la cantidad, tipo y disposición de los bienes que le asignan las familias al contar con hijos que estudian una carrera universitaria, adquiere expresiones muy diversas y, en muchas ocasiones, inimaginables para los académicos y las autoridades educativas. Y es que en ocasiones olvidamos que también miles de académicos fueron la primera generación en sus familias en acceder a la educación superior, cuestión que hizo que la construcción de un amplio capital cultural *objetivado* fuera producto de años de esfuerzo y de una inversión material y simbólica sin precedentes, desde la

época en que uno era estudiante, hasta la “consagración” como un académico reconocido y prestigiado después de 20, 25 o 30 años de actividad intelectual ininterrumpida.<sup>14</sup>

El perfil socioeconómico, los capitales culturales, tanto el *institucionalizado* como el *objetivado*, distinguen a los jóvenes de la UAM. Tenemos en consecuencia una población heterogénea atendiendo a cada una de las tres dimensiones analíticas abordadas en el presente capítulo, así como al interior de cada plantel. Por un lado, Iztapalapa alberga a un 61.4% de jóvenes que provienen de familias con un perfil socioeconómico **Bajo y Medio-Bajo**; para el 47.5% de los estudiantes sus padres se caracterizan por un **Bajo** capital escolar y el 21% cuenta con un **Bajo** capital cultural en *estado objetivado*. Para el caso de Azcapotzalco, el 48.8% de los jóvenes pertenece a familias con un perfil socioeconómico **Bajo y Medio-Bajo**; el 44% tienen padres con un **Bajo** capital escolar y sólo el 16.6% tiene un **Bajo** capital cultural en *estado objetivado*. Finalmente, la población de la Unidad Xochimilco muestra un perfil de origen social similar a la Unidad Azcapotzalco: el 49.1% proviene de familias de **Bajo y Medio-Bajo** perfil socioeconómico, el 37.1% con **Bajo** capital escolar de ambos padres (en esta dimensión se distinguen de las otras dos Unidades), y el 13.7% con **Bajo** capital cultural en *estado objetivado*.

Características estructurales de los sujetos que de manera diferencial probablemente incidan tanto en las prácticas escolares y en las formas de *integración* al **sistema académico** de la universidad, como en la diversidad de prácticas de consumo cultural que llevan a cabo en su vida cotidiana, tanto al interior como al exterior de la Universidad. Entrelazados entre sí, estos indicadores constituyen modos de producción diferenciales del *habitus*, “principios de diferencias no sólo en las competencias adquiridas sino también en las *maneras* de llevarlas a la práctica” (Bourdieu, 1988:63). Pero antes de proceder al análisis de en qué medida el origen social de los sujetos constituye un factor que incide de manera fundamental o no, mostraremos los mecanismos de *integración* al

---

<sup>14</sup> Si hoy en día 38 de cada 100 jóvenes entre 20 y 24 años acceden a la educación superior en la ciudad de México, en los años sesentas y setentas, cuando la mayoría de los académicos de la UAM ingresaron a la universidad para estudiar una licenciatura, sólo 10 de cada 100 jóvenes tenían la posibilidad de hacerlo.

**sistema académico** y al **sistema social** característicos de los jóvenes universitarios de la UAM.

# Las prácticas académicas de los jóvenes universitarios

## *Introducción*

En torno al trabajo escolar, la universidad está organizada para desarrollar la especialización del saber y el conocimiento, situación radicalmente distinta a la formación genérica que orienta al sistema educativo precedente. Pedagógicamente, la relación maestro-alumno, “desde la perspectiva adquirida en el pasado por los alumnos, debe ser desestructurada y reestructurada para dar lugar a relaciones basadas en el compromiso y la responsabilidad individual” (Casillas, 1998:17). Esta situación provoca que los problemas de adaptación al trabajo universitario sean vividos por los jóvenes con mucha fuerza, ya que tienen que familiarizarse con las nuevas técnicas de trabajo escolar: las asesorías y las tutorías, el trabajo de investigación, la elaboración de notas, fichas y resúmenes, así como la necesidad de exponer en el salón de clases y otras modalidades de organización escolar. Muchas de estas prácticas son poco comunes en la enseñanza del bachillerato, como lo demuestran numerosos estudios. (Pascarella y Terenzini, 1991; Galland y Oberti, 1996).

Si el fracaso y abandono de la universidad por parte de los jóvenes son masivos durante el primer año, como ocurre en la mayor parte de nuestras instituciones de educación superior, se debe en alguna medida al hecho de que no se ha producido la adecuación entre los cambios generados por las exigencias universitarias, en términos del contenido intelectual, el desarrollo cognitivo que implica y los métodos de exposición del saber y los conocimientos, las prácticas y referentes simbólicos acumulados que los jóvenes traen previamente. Uno de los motivos más poderosos del abandono y fracaso es la incapacidad y/o imposibilidad para detectar, descifrar e incorporar los códigos a los que Alain Coulon denomina “*marcadores de afiliación*” (Coulon, 1990:161).

En esta perspectiva, conocer algunas de las prácticas académicas, a través de las distintas actividades y modalidades de estudio que llevan a cabo los jóvenes universitarios durante su trayectoria escolar nos pareció imprescindible.

La vida de los estudiantes se desarrolla en buena medida en las aulas, talleres y laboratorios; ahí ocurren algunos de los principales procesos de socialización y se tejen relaciones duraderas de carácter educativo entre maestros y alumnos y entre su grupo de pares. (Jackson, 1994). Se trata de indagar cómo la tarea pedagógica genera determinados *habitus* de carácter “duraderos”, “trasladables” y “exhaustivos”, tres características “estrechamente ligadas” en la práctica. (Bourdieu y Passeron, 1977). Los procesos educativos que construye la institución escolar hacia sus educandos, suponen también que los sujetos deben constituir un mundo de vida donde la academia juega un papel prioritario, razón por la cual los planes y programas de estudio de las licenciaturas están diseñados sobre la base de que los jóvenes tienen un rol social que debe ser parte central en sus biografías: estudiar.

A través de las actividades más frecuentes o infrecuentes, es posible encontrar indicios sobre las prácticas académicas predominantes de los jóvenes universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Indicadores como la asistencia y puntualidad a clases, el tiempo dedicado a la lectura y los trabajos escolares, si elaboran resúmenes, fichas, diagramas o resúmenes producto de sus lecturas, si estudiar solos o en equipo, si preguntan y participan en las sesiones de clase, si discuten los puntos de vista de sus profesores. Estos y otros indicadores, permiten construir un mapa o una tipología de las prácticas académicas más habituales entre los jóvenes universitarios. En síntesis, a través de esos indicadores podemos observar los distintos procesos de *integración* al **sistema académico** por parte de los mismos.

### ***Las dimensiones de las prácticas académicas de los jóvenes universitarios***

Una de las formas de aproximación que utilizamos para conocer la diversidad de prácticas académicas que llevan a cabo los jóvenes de la UAM, fue a través de la exploración de los resultados obtenidos de la aplicación de nuestro cuestionario. En la medida en que nuestro objetivo consistió en construir una tipología de los distintos perfiles de jóvenes universitarios de acuerdo a su



diversas prácticas escolares, y con ello ofrecer una interpretación relativa a los procesos de *integración* al **sistema académico** de la Universidad, consideramos que era insuficiente limitarnos con realizar una descripción del conjunto de datos obtenidos por cada una de las variables. Por ello, decidimos llevar a cabo un análisis estadístico factorial, tal y como lo hicimos en el capítulo anterior a propósito de los perfiles socioeconómicos.

Para construir el modelo de análisis factorial trabajamos con trece indicadores, a saber: frecuencia de asistencia a clases y puntualidad para asistir a las sesiones de clase por parte de los alumnos, frecuencia con la que preparan sus clases, si preguntan a sus profesores en las sesiones de clase y discuten sus puntos de vista, si trabajan solos o junto con sus compañeros, si realizan o no resúmenes, diagramas, esquemas y fichas producto de su quehacer académico y, finalmente, el tiempo que le dedican a la semana a realizar la lectura de libros y textos relacionados con sus cursos, así como las horas que invierten a la semana en elaborar trabajos escolares.

Por el procedimiento empleado, logramos obtener seis factores independientes entre sí. De esta forma, logramos pasar de trece variables a seis “nuevas variables”, a través de las cuales es posible hablar de un número igual de patrones relativamente independientes de prácticas académicas. En definitiva, la utilización de la técnica factorial nos muestra que las prácticas académicas de los jóvenes universitarios de la UAM son el resultado de una combinación de seis dimensiones diferentes. (Véase Cuadro A anexo).

El primer factor arroja como resultado que las variables que tienen mayor peso o mayor carga son: preguntar en las sesiones de clase, preparar las clases y discutir los puntos de vista de los profesores. Se trata de una dimensión de las prácticas académicas que atañe al nivel de participación cotidiana en la clase por parte de los alumnos, así como el interés por involucrarse activamente en el conocimiento y dominio de la disciplina a la que pretende adscribirse. A esta dimensión la llamaremos **Presencia Activa en Clase**.

El segundo factor alude al hecho de que las mayores cargas se localizan en las variables del número de horas que los alumnos dedican a la semana para

realizar lecturas escolares y las horas que emplean en hacer trabajos escolares. Por lo tanto podemos interpretarlo como una dimensión de las prácticas académicas que se refieren al uso del tiempo para la actividad escolar fuera del aula, por lo cual la llamaremos **Inversión de Tiempo al Estudio**.

El tercer factor refleja que las variables que tienen la mayor carga son: asistir a clases y ser puntual a las mismas. Nuestra interpretación es que se trata de una dimensión que hace alusión al grado de compromiso, responsabilidad y disciplina de los alumnos para acudir regularmente a las aulas, laboratorios y talleres en la impartición de clases de sus profesores. A esta dimensión de las prácticas académicas de los estudiantes la llamaremos **Responsabilidad Formal**.

El cuarto factor manifiesta que la mayor carga se localiza en dos actividades: trabajar solo o trabajar en grupo para estudiar o realizar diversas tareas producto del desarrollo de los cursos. Desde nuestro punto de vista, apreciamos que esta dimensión alude a los distintos niveles de socialización en los que participan los estudiantes, para lo cual la llamaremos **Trabajo en Equipo**.

Si la lectura de libros y revistas especializadas constituye una práctica que la institución considera necesaria para que los estudiantes preparen sus clases y realicen sus trabajos escolares, y a la cual le dedican tiempos heterogéneos, los factores quinto y sexto nos refieren a cuatro tipos de actividades independientes entre sí que efectúan para ordenar la información y los conocimientos adquiridos: la elaboración de resúmenes y fichas por una parte, y la construcción de esquemas y diagramas por otra. Se trata de dos subdimensiones que distinguen sus actividades académicas en función de su disposición, capacidad, habilidad e interés intelectual por sintetizar y recapitular su aprendizaje. A la primera subdimensión la llamaremos **Producción Sistemática**, a la segunda **Producción Analítica**.

La existencia de seis dimensiones diferentes de las prácticas académicas, gracias al empleo de la técnica de análisis factorial y de la interpretación que hacemos de sus resultados, nos revela que los jóvenes universitarios pueden, por ejemplo, tener una importante **Presencia Activa en Clase**, pero no dedicarle más de cinco horas a la **Inversión de Tiempo al Estudio**; pueden tener una alta

**Responsabilidad Formal**, pero no tener una **Producción Sistemática**; pueden tener una baja **Producción Analítica**, pero un alto grado de compromiso para el **Trabajo en Equipo**, etcétera. Esto no significa que no existan sujetos que posean una alta o baja actividad académica en cada una de las dimensiones, pero lo importante a destacar es que el análisis factorial nos permite hacer observable un fenómeno inobservable a primera vista: la existencia de seis patrones independientes de prácticas académicas. Si nos limitáramos al estudio por separado de cada uno de los indicadores de los que obtuvimos información en el cuestionario, no sería posible apreciar dichos patrones. En síntesis, es posible afirmar que algunas de las prácticas académicas aquí analizadas, se pueden conceptualizar a través de seis dimensiones que están definidas claramente por los distintos indicadores que las conforman.

### **Presencia Activa en Clase**

Una vez obtenidos los puntajes factoriales de cada dimensión para cada sujeto, se procedió a construir grupos atendiendo al criterio estadístico de mayor variabilidad intragrupo y menor variabilidad entre grupos. En el caso de la dimensión de **Presencia Activa en Clase**, establecimos cuatro grupos y llevamos a cabo un cruce de variables para analizar al mismo tiempo los resultados de esta dimensión en cada una de las Unidades. Al primer grupo lo llamamos **Baja**, que se caracteriza por un perfil de alumnos que “casi nunca” o “nunca” preparan su clase, ni preguntan y ni discuten en clase. El segundo grupo lo denominamos **Media**, donde predominan los que “casi siempre” preparan, preguntan y discuten en clase, pero incluye sujetos que, por ejemplo, “casi siempre” preparan y preguntan, pero “casi nunca” discuten los puntos de vista de sus profesores. El tercer grupo lo llamamos **Alta**, y se caracteriza por un perfil donde también predominan quienes “casi siempre” preparan, preguntan y discuten en clase, pero a su vez incluye a los que, por ejemplo, “siempre” preguntan y “casi siempre” preparan y discuten. Por último, el cuarto grupo lo denominamos **Muy Alta**, y se caracteriza por un perfil donde predominan los que “siempre” preparan, discuten y preguntan, y combina

algunos casos donde, por ejemplo, “siempre” preparan y preguntan en clase y “casi siempre” discuten en clase.

Como puede verse en el Cuadro 1, a nivel de toda la UAM, el grupo más numeroso es aquel donde los jóvenes universitarios se caracterizan por una **Media Presencia Activa en Clase**: 36.4%. El segundo grupo más importantes están conformado por los que tienen una **Baja Presencia Activa en Clase** (26.1%), seguido de los que tienen una **Alta y Muy Alta Presencia Activa en Clase**: 22% y 15.6% respectivamente. Esto significa que sólo una proporción del 37.6% de los jóvenes universitarios de la UAM, atendiendo exclusivamente a la presente dimensión analítica, son partícipes plenos del **sistema académico**, mientras que una cuarta parte de la población no se encuentra *integrada*.

**Cuadro 1  
PRESENCIA ACTIVA EN  
CLASE. UAM**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Baja</b>	Abs.	132	182	105	419
	%	29.8	32.6	17.3	26.1
<b>Media</b>	Abs.	162	217	206	585
	%	36.6	38.8	34.0	36.4
<b>Alta</b>	Abs.	97	97	159	353
	%	21.9	17.4	26.2	22.0
<b>Muy Alta</b>	Abs.	52	63	136	251
	%	11.7	11.3	22.4	15.6
<b>TOTAL</b>	Abs.	443	559	606	1608
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$

Por Unidades, llama la atención la proporción de jóvenes de la Unidad Xochimilco que se ubica en los grupos de **Alta y Muy Alta Presencia Activa en Clase**: 48.6%, en contraste con Azcapotzalco y sobre todo con Iztapalapa: 33.6% y 28.7% respectivamente. El modelo educativo imperante en la Unidad Xochimilco, el Sistema Modular, mismo que se funda en una concepción pedagógica donde el estudiante juega un papel central, explica las diferencias entre los planteles, en tanto que en Iztapalapa y Azcapotzalco es conocido que en amplias zonas de la

enseñanza se trabaja con modelos pedagógicos tradicionales donde el rol del estudiante se limita muchas veces a escuchar al profesor y tomar apuntes. De hecho, en Iztapalapa el porcentaje de estudiantes que forman parte del grupo con una **Baja Presencia Activa en Clase** asciende al 32.6%.

Más allá de que la información que arrojan nuestros datos, de la que teníamos alguna conjetura, puedan contribuir a mermar el optimismo instrumental de las autoridades educativas y a profundizar el desencanto de considerables sectores del profesorado, lo que es preciso preguntarse es ¿Porqué una porción importante de los alumnos no preparan sus clases, no formulan preguntas, ni discuten los puntos de vista de sus profesores?

Responder a esta cuestión no es fácil. Por principio de cuentas, se trata de una problemática compleja y en la que inciden diversos factores. En primer lugar, hay que reconocer que se trata, quizá, de un fenómeno generacional que atraviesa a considerables sectores de los jóvenes universitarios, consistente en el desinterés e indiferencia por el saber científico, tecnológico y humanístico, o al menos ocupan un lugar secundario en las expectativas educativas.<sup>1</sup> En segundo lugar, también es importante indicar que dicha problemática puede deberse a los propios modelos pedagógicos de buena parte de nuestro sistema educativo, caracterizado en amplias zonas de las instituciones “por su formalismo, insensibilidad cognitiva, la rutinización del trabajo con el conocimiento (y) sus estructuras curriculares desarticuladas” (Kent, 1989: IX).

Con la información obtenida en nuestras entrevistas realizadas a los jóvenes universitarios de la UAM, es posible encontrar, al menos, cinco condiciones socio-simbólicas con los cuales viven cotidianamente- algunos de ellos contradictorios entre sí-, mismos que pueden explicarnos la ausencia de una plena *integración* al **sistema académico** de importantes sectores. Veamos cada uno de ellos:

1. **La credencialización.** Una concepción imperante entre la comunidad estudiantil consiste en apreciar que, más que el aprendizaje, así como la

---

<sup>1</sup> Los resultados obtenidos en 21 instituciones, públicas y privadas, reflejan que la problemática no es exclusiva de la UAM. Véase el libro: Los Actores Desconocidos, del autor, editado por la ANUIES en el 2001.

formación académica e intelectual para ejercer una profesión, lo importante es obtener el título. Existe la creencia de que el principal objetivo es tener una credencial que los certifique como sujetos que poseen un documento que les garantizará encontrar un empleo, independientemente del dominio de determinadas capacidades y habilidades que tengan. Se trata de una carta de presentación en sociedad, o bien, la culminación de una promesa u obligación familiar. Así lo expresan los siguientes ejemplos:

- “Mi mamá es bióloga, y tiene su título, y siempre me ha dicho que el título, quieras que no, el papelito es el que cuenta, a veces por más conocimientos que uno tenga, entonces para ellos es importante que mis hermanos y yo terminemos una carrera (...) para mi es importante porque, por lo general el papelito habla ¿no? y pues desafortunadamente uno lo necesita para empezar en algún trabajo y le piden a uno el título, y a fin de cuentas necesitaré un papel para meterme a un trabajo ¿no?” (Diana, sexto trimestre de D.G.).
- “Pues ya para ser sincero, yo vengo a la escuela por el papel. Desde que me acuerdo mi mamá me dijo hasta el cansancio que lo quería, disque para ser alguien. Y bueno, mi mamá se ha esforzado mucho y le voy a dar esa satisfacción, pero en cuanto acabe me iré de volada a Estados Unidos. Mis primos de mi edad viven en Chicago, ninguno acabó la prepa y ya tienen buen trabajo, casa y coche (...) yo hago el mínimo esfuerzo para pasar las materias, y eso aprendes hacerlo ¿no?, todo es cosa de agarrarle el modo a los profes para entregar los trabajos que te piden, mientras eso ocurre, me dedico al cotorreo” (Gustavo, séptimo trimestre de H.).
- “Yo siento que no soy bueno para el diseño, sabía algo de dibujo técnico por la prepa y por eso decidí estudiar diseño, pero no soy bueno, no acabo de entender eso del modelo del diseño, pero necesito el papelito ¿no?, y para conseguirlo no he necesitado preparar mis clases, ni preguntarles en la clase a los profes, simplemente hay que hacer lo que te piden, como que te ajustas a cada uno, y muchas veces le buscas para inscribirte con los menos exigentes. De algo me servirá el título, aunque sea para ponerlo en la pared de la sala de la casa” (Alfredo, noveno trimestre de D.G.).
- “Yo quería estudiar en la Ibero, pues ahí haces relaciones para conseguir chamba, pero mi papá se quedó sin trabajo y no me quedó de otra que entrar a la UAM, pero no me gusta; está, perdón que lo diga, llena de nacos. Así es que sólo vengo por el papel. ¿Aprender?, eso vale madres, lo que importa en este país es tener el título, porque con el papel algo conseguiré ¿no?” (Susana, tercer trimestre de D.G.).

**2. El futuro incierto.** Para ciertos jóvenes, la ausencia de una perspectiva de futuro profesional halagüeña, producto muchas veces de una elaboración construida tiempo atrás, misma que es alimentada por su experiencia o por la información con la que cuentan, los conduce a mantener una posición donde lo

que menos importa es el conocimiento y el aprendizaje de una profesión. Algunos planteamientos así lo reflejan:

- “Cuando entré a la secundaria, el tema recurrente en casa y lo que veía en tele era “la crisis” en que de nuevo entrábamos hacia el final del sexenio de Salinas. Mi papá es licenciado en administración y se quedó sin trabajo, lo despidieron de la empresa. Desde esa fecha no logra encontrar una chamba estable, de nada le sirve su papelito, le dicen que ya está grande ¡y no cumple todavía 50 años!, ¿Para qué me sirve aprender un montón de cosas?, no veo donde voy a encontrar trabajo. Estar en la escuela es como...como...pues para hacer algo” (Agustín, cuarto trimestre de H.).
- “La universidad vive fuera de la realidad. Muchos profesores nos dicen que debemos estudiar mucho, echarle muchas ganas para ser buenos profesionistas. ¡Claro!, pues ellos ya tienen chamba, pero yo veo todos los días en los periódicos y en la tele que el desempleo aumenta más, que sobran profesionistas. Así es que me la llevo tranquilo en la escuela. ¿Para qué correr?, ¿Qué voy hacer cuando salga si no hay trabajo? Yo llevo dos materias al trimestre, así casi no le dedico tiempo y mejor me la paso en el cotorreo con mis amigos aquí en la universidad o por la casa, ¿El futuro?, ¡eso está horrible!, a lo mejor acabo de profesor de dibujo en una secundaria y para eso soy muy bueno, pero ya lo traía de antes de entrar a la UAM” (Adolfo, quinto trimestre de D.G.).
- “Yo no sé para que vengo a la Universidad. Mis papás no acabaron la secundaria, tienen un puesto de discos piratas en un tianguis y sacan como diez mil pesos al mes. A mi me gusta su trabajo, pero no me dejan trabajar, quieren que acabe la pinche carrera, pero yo les digo que para qué, algunos conocidos que ya salieron de la carrera no encuentran trabajo desde hace meses y otros ganan cuatro mil pesos. ¿De qué sirve estudiar?, Que disque el diseño por computadora y las nuevas tecnologías...¡son puras jaladas! Vengo a la escuela a perder el tiempo, preferiría vender discos, me iría mejor. Llevo ocho años como alumno, soy un fósil, pero ¿Cuál es la bronca?” (Pedro, décimo trimestre de D.G.).
- “Te lo voy a decir tal cual. El pinche Fox se la pasa diciendo que la educación es el futuro del país. ¡Esas son mamadas!, si no hay trabajo y cuando hay lo que importa es tu presentación física, no lo que sabes ¿qué haces? Por lo mismo, hace varios meses que le dedico menos tiempo a preparar las clases para ir al gimnasio. De lo que se trata es de verte bien y hacer como que sabes algo” (Mónica, sexto trimestre de Q.F.B.).

**3. Los modelos pedagógicos.** Anclados en métodos de enseñanza donde lo que interesa es cumplir rutinas establecidas, aprobar materias y transitar por un curriculum desarticulado y carente de una perspectiva cognitiva, los estudiantes optan por desarrollar estrategias de trabajo donde el cultivo y desarrollo del conocimiento, así como el aprendizaje de habilidades y capacidades intelectuales diversas, no son vistas como una necesidad o como una oportunidad, sino como tareas inútiles. Pongamos atención a los planteamientos de los sujetos:

- “Yo creo que muchos profesores no tienen suficiente formación pedagógica, es más, están más preocupados por sus investigaciones o sus compromisos de trabajo en sus despachos que en enseñarnos. Consideran a las clases como una obligación a la que no les queda de otra. Cuando acabé el primer trimestre de la carrera me di cuenta de ello y empecé a perder el gusto por la escuela. Muchos compañeros presentan trabajos pésimos, no tienen ninguna capacidad creativa para ser diseñadores, y fíjate que me los voy encontrando cada trimestre, ¡Y a veces sacan mejores calificaciones que yo! Nunca preguntan, ni discuten, ni preparan las clases y hacen trabajos pésimos. Con el tiempo te das cuenta que tu esfuerzo no sirve de nada y te vas volviendo como ellos. Hay que nadar de muertito, caerle bien al profesor y hacer los trabajos al aventón, pero con buena presentación, uno o dos días antes de la entrega final. Se necesita ser muy sonsa para no pasar” (Aurora, séptimo trimestre de D.G.).
- “Tu sabes que en diseño gráfico se supone que es muy importante la creatividad, pero el problema es que creo que no existen criterios claros para que nos evalúen. El chiste es agarrarle el modo al profesor que te imparte el curso. Te pongo un ejemplo, hace dos trimestres reprobé Operativo con una profesora que presume de ser muy artista y nunca daba oportunidad de preguntarle cosas, me volví a inscribir con un profesor distinto y le presenté los mismos trabajos que ya había entregado y saqué MB” (Roberto, noveno trimestre de D.G.).
- “Los cursos de historia de Europa o Asia son de flojera, nos echan unos rollos sobre los imperios, su economía, la política...pero nunca sabes para qué te sirven, están muy lejos de la vida actual. Yo lo que hago es que me fijo que compañera es la más matada de la clase y cuando van hacer examen le pido sus apuntes, los fotocopio, me aprendo de memoria el rollo y luego lo vomito el día del examen...al día siguiente no me acuerdo de nada pero ya pasé ¿no? En estas materias también es fácil usar internet, te metes a una página, jalas un texto, le metes un poco la mano y lo entregas y se la tragan” (Lourdes, sexto trimestre de H.).
- “Yo empecé estudiando en la UNAM, pero la maldita huelga me hizo cambiarme a la UAM. Había oído hablar del Sistema Modular, pero cuando lo vives personalmente te tardas en adaptarte. A estas alturas de mi carrera, debo aceptar que muchas veces el sistema te permite avanzar aprovechándote de tus compañeros más macheteros. Como casi todo lo hacemos en equipo, haces la finta que trabajas, pero en verdad te recargas en los más abusados, y como muchos profesores no se dan cuenta, o no les importa el trabajo y la evaluación individual, al final del trimestre logras pasar, aunque a veces algunos compañeros te reclaman por no haberle chambeado tan duro como ellos” (Renata, séptimo trimestre de Q.F.B.).

**4. El compromiso del profesorado.** El conjunto de profesores que imparten los cursos, talleres y laboratorios de las licenciaturas juegan un papel protagónico y quizá decisivo en la formación académica y profesional de los estudiantes. Como dice Bourdieu, “el profesor tiene el poder de condenar (usted es un idiota o nulo) o de consagrar (usted es inteligente) simbólicamente ”(Bourdieu, 1997:56). En el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes llevan a cabo una serie de prácticas educativas en función del lugar que la institución escolar les ha



asignado, lo que los coloca como la máxima autoridad intelectual con la que se relacionan los alumnos todos los días.

En las conversaciones entre quienes nos dedicamos a la docencia de licenciatura, con mucha frecuencia escuchamos una serie de preocupaciones – muchas veces rallando en el desprecio- relativas al bajo o pésimo rendimiento escolar de los alumnos, pero muy pocas veces nos hemos preguntado, o interesado por indagar, que opinan los estudiantes de nuestra labor educativa.<sup>2</sup> Para muchos jóvenes, una proporción importante de sus profesores se ajustan a la máxima de “yo no exijo para que no me exijan”. Así lo expresan algunos:

- “La primera semana nunca llegan los maestros, el trimestre inicia en la segunda. De entrada varios te dicen que son muy importantes y famosos, y que como la universidad no les paga bien, habrá veces en que no irán a clases por compromisos que tienen en otro trabajo. Además te dicen que eso es bueno para nosotros porque así nos enseñan lo que pasa en el mercado profesional, ¿cómo ves? Yo he tenido maestros que faltan a 10 ó 15 clases en el trimestre. Lo único bueno es que al final del trimestre, con eso del sistema modular donde haces lo que quieres, te pasan casi con cualquier cosa que les entregues” (Rodolfo, quinto trimestre de Q.F.B.).
- “Muchos profesores se creen la divina garza...que son doctores, que saben mucho, que tienen 20 años en la UAM, que los invitan cada rato a dar conferencias, que tienen libros, que su exposición en la galería y demás tarugadas, pero yo no entiendo como dicen que son muy fregones si en las clases no se nota; es más, se la pasan, perdón que así lo diga, pendejeándonos todo el tiempo, ni te animas a preguntarles algo en clase, y menos a discutir si no estás de acuerdo con sus ideas, nunca nos dicen porqué entregamos mal un diseño de portada de una revista y menos nos ayudan a corregir nuestros errores. El colmo fue un profesor que nos dijo que no teníamos futuro, que sus alumnos de La Salle eran muy superiores, que a lo más que podríamos aspirar era a ser dibujantes de quinta. Eso te desanima un buen” (Beatriz, octavo trimestre de D.G.).
- “¿Discutir con mis profesores sus ideas?, no tiene sentido, sólo te ganas un enemigo. Mientras más pasivo eres te va mejor, ni te peleas con el profe, ni te están fregando los compañeros de que te crees muy buen alumna” (Concepción, cuarto trimestre de Q.F.B.).
- “A mí me han tocado maestros que he pasado sus clases de noche, o sea, las paso porque se que las tengo que pasar a fuerzas, pero la neta no les he encontrado el sentido práctico. Yo creo que hay maestros, muchas veces, como que les hace falta, no sé si sea la palabra, pedagógico o no se, que hagan interesante la clase. Ahorita de la clase de la que acabo de salir, casi me duermo” (Alfonso, octavo trimestre de H.).

---

<sup>2</sup> Aunque desde hace varios años la Universidad recaba cada trimestre la opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores en todos sus cursos, situación que ha permitido contar con una información regular, las autoridades no se han ocupado de analizar con rigor y sistemáticamente los resultados obtenidos.

- “Un profesor que nos dice, bueno, nos preparan un tema, y la siguiente semana me preparan un tema, y a la siguiente otra, y a la siguiente otra, y nos preguntamos, y el aporte del profesor ¿en donde está?, ¿dónde lo tenemos?, no es palpable” (Julio César. Doceavo trimestre de H.).

Como puede apreciarse, la falta de *integración* por parte de ciertos sectores **al sistema académico** obedece a diversas circunstancias y contextos, tanto internos como externos a la institución escolar. Lo revelador que resulta de nuestro trabajo de investigación es que existe, en los hechos, lo que podríamos denominar un **sistema académico convencional** que corre paralelamente al **sistema académico** formal, consistente en la presencia de una serie de pautas, rutinas y mecanismos de relación escolar que no pasan por la visión instrumental de la institución, pero que operan en la vida cotidiana en las aulas, donde lo que impera es una dinámica escolar donde los profesores hacen como que enseñan y los alumnos hacen como que aprenden. A los primeros les interesa más devengar un salario, a los segundos adquirir solamente un certificado, ocupar su tiempo en algo y esperar un futuro incierto, en una especie de engaño mutuo que se reproduce todos los días en el ambiente institucional, pero que no se reconoce públicamente. Se trata así de un proceso de *integración* a una serie de prácticas y dinámicas universitarias que no existen oficialmente en la institución, pero que forman parte de los “etnométodos locales que ayudan a comprender el *funcionamiento de las reglas*” (Coulon, 1995:160).

Como mostraremos en el resto del capítulo, los procesos de *integración* por los que transitan los jóvenes universitarios de la UAM están plagados de mecanismos no reconocidos ni aceptados dentro de las reglas oficiales de la institución, pero sin embargo operan cotidianamente en amplios sectores de las nueve Divisiones académicas.

### La visión del profesorado

El profesorado de la UAM tiene diversas visiones sobre sus alumnos, de acuerdo a su propia experiencia, a la disciplina en la que trabajan y al nivel de la carrera en que imparten clases.

"El estudiante de la UAM es un estudiante bastante estático y tradicional. O sea, no es muy participativo, en un nivel medio se mantiene su estatismo, así como su renuencia a romper con inercias de la educación mexicana. Los alumnos de la UAM no la hacen, están destinados, la mayoría, al fracaso profesional. Sin duda, los chavos de las privadas son mucho mejores, ellos están ocupando los puestos importantes". (profesor de tercer trimestre de H.).

"Yo les exijo bastante en la medida de lo posible, quizá el nivel de comentario de obras o de textos obligatorios les cuesta mucho trabajo porque critican poco y analizan poco. Yo creo que la UAM debería ser más exigente con los alumnos que admitimos. A veces siento que la UAM es como una prepa grandota, donde formamos a jóvenes que cuando terminen la carrera sólo podrán trabajar como maestros de primaria o secundaria, muy pocos tendrán la capacidad intelectual para dedicarse a la investigación histórica en serio, no tienen elementos para lograrlo, por más esfuerzo que pongamos los profesores". (profesor de quinto trimestre de H.).

"Los alumnos que van en el primer año de la licenciatura por lo común viven muy angustiados, porque no entienden lo que significa estar en la universidad; en cambio cuando uno los tiene en el último año son más seguros de si mismos, saben moverse muy bien la UAM, saben dónde buscar información, hacen mejor las cosas. Los años que pasan en la UAM les sirven para madurar y prepararse para ser investigadores". (profesora de onceavo trimestre de H.).

"El promedio de los alumnos tiene una formación académica muy mala, su dedicación al estudio es mínima. La mayor parte no revisa sus apuntes. Pero hay también alumnos muy interesados, que hacen preguntas en cada clase, que se nota que siguen el curso constantemente, pero no son muchos. Yo, en general me dedico a ellos, la masa se irá de la UAM tarde o temprano. Esa masa podrá pasar sus cursos, pero son incapaces de escribir una tesina". (profesor de octavo trimestre de H.).

"Hay grupos sensacionales y que participan mucho. Ellos saben que su participación es importante para su evaluación; entonces, tienen que buscar cómo en algún momento tienen que entrar a participar, y tú los vas jalando al pasarlos al pizarrón para que presenten el problema, eso los va habilitando en el trabajo académico, pero no basta con ello, por eso me preocupo en ofrecerles asesoría en mi cubículo o en el laboratorio. Son chavos que necesitan mucho apoyo personalizado y el Sistema Modular está diseñado para ello, además de que viven muchas broncas de todo tipo, hasta de mamá tiene uno que hacerle". (profesora de sexto trimestre de Q.F.B.).

"Lo que más se les facilita es el rollo, el verbo, pero cuando hay que resolver problemas y hay que auxiliarse con algunas herramientas matemáticas, es cuando se atorán más. Yo creo que una de las principales deficiencias del Sistema Modular tal y como lo entienden muchos profesores, sobretodo de la División de Sociales, es que supone que con la participación en clase y entregar rollos en sus trabajos se resuelve el problema formativo. No basta con ello, los alumnos tienen que mostrar que son competentes en las distintas áreas disciplinares que aprenden en la carrera, y eso no se resuelve con rollos que muchas veces copian de revistas, por ello les pedimos mucho trabajo de investigación novedoso, que exploren cosas nuevas". (profesora de noveno trimestre de Q.F.B.).

"El eslabón operativo es un taller de cartel. Lo que se practica es básicamente la participación pública del alumno una vez que de manera personal hacen sus trabajos. Los pongo a evaluarse ellos mismos con los carteles que generan, en una especie de simulacro de despachos que compiten por ganar un proyecto, como en la vida real: Cómo ven el impacto del cartel, la composición, la tipografía, la imagen, el color, la comunicación que brinda, etcétera. De esa manera trato de propiciar que entre ellos compitan y se involucren en el curso y dejen de sentir que están en la escuelita". (profesor de sexto trimestre de D.G.).

"Ya no es igual, siento que los alumnos de hoy han perdido cierto interés. Creo que anteriormente se tenía mayor interés en la carrera, más participación, más dedicación. Ahora siento que simplemente van navegando. Como que me subo, navego y a ver como paso". (profesor de sexto trimestre de D.G.).

"Hay que reconocer que nuestros alumnos son distintos a los de hace 20 años. Hasta donde mi experiencia me lo indica provienen de familias populares. No son tontos, pero vienen mal formados y crecieron en ambientes poco propicios para el trabajo académico. Hay colegas que afirman que no tienen remedio, yo no comparto esa tesis. De lo que estoy convencida es que nuestro trabajo debe ser más intenso y cercano a los muchachos, que sientan que pueden superarse en compañía de sus profesores, de otra manera los pierdes en los primeros trimestres". (profesora de Q.F.B.).

"No hay un solo tipo de estudiantes. A mí me siguen tocando alumnos excelentes, con una capacidad creativa y un manejo de nuevas tecnologías que más de un profesor desearía tener. Pero también existen alumnos que porque les dijeron en la preparatoria que dibujan bonito, creen que pueden ser buenos diseñadores, lo cual no es cierto. Urge cambiar el examen de admisión, que podamos evaluar en serio también sus capacidades creativas". (profesora de octavo trimestre de D.G.).

"A mí me sigue fascinando enseñar a las nuevas generaciones. La competencia profesional es cada vez mayor y nuestros alumnos tienen más problemas formativos. La UAM se ha popularizado, por ello debemos estar más de cerca de los alumnos y formarlos muy bien. Y como decían en el fútbol: ¡Sí se puede! Meterlos a los laboratorios, mandarlos a prácticas profesionales en las empresas farmacéuticas, ponerlos a leer, que se abran al mundo. Muchos de mis alumnos consiguen trabajo rápidamente, las empresas aprecian a los chavos de la UAM y los prefieren más que a los de la UNAM o el Poli, tanto por sus habilidades y conocimientos de la carrera, como por tener una visión más amplia de la profesión y del país en el que viven. Saben, mejor que otros, las necesidades de salud que requiere atender nuestro país". (Profesor de onceavo trimestre de Q.F.B.).

"Además de trabajar en UAM, tengo un despacho de diseño gráfico que monté hace más de 20 años con varios colegas que estudiaron de la Ibero. Cuando participamos en concursos muy grandes, recurrimos a estudiantes de la UAM y de la Ibero. Les hacemos entrevistas y les pedimos unas repentinatas para decidir a quiénes contratamos. Con mucho orgullo, te puedo decir que casi siempre contratamos a los de la UAM. Aunque no son muy buenos en el manejo de paquetería de cómputo, casi siempre se llevan de gane a los de la Ibero porque tienen una visión más integral, amplia, de lo que significa el diseño gráfico. Esa es su ventaja, tienen una formación más integral, mientras que la Ibero se concentra solamente en los aspectos técnicos. En el despacho no queremos técnicos, queremos profesionistas". (profesor de noveno trimestre de D.G.).

## **Inversión de Tiempo al Estudio**

Como recordará el lector, la segunda dimensión que obtuvimos, gracias al empleo de la técnica de análisis factorial, fue la cantidad de horas a la semana que invierten los jóvenes en realizar sus lecturas escolares, así como las que emplean en la elaboración de trabajos y tareas que sus profesores les encargan. Como tal, dicha dimensión significa que el tiempo que eventualmente utilizan es independiente del hecho de si son activos en clase, o son asiduos o puntuales para asistir a la misma.

El uso del tiempo para la actividad académica es, desde nuestra perspectiva analítica, un buen indicador del grado de *integración* de los jóvenes al **sistema académico** de la institución, ya que supone la existencia y construcción de una disciplina y orden personal más allá de la asistencia al salón de clase. Si la mayoría ocupa buena parte de las mañanas en tomar clases, un considerable tiempo vespertino y nocturno en estudiar y hacer trabajos, estamos frente a jóvenes plenamente *integrados* a la vida académica de cada una de sus disciplinas, de acuerdo al modelo ideal instrumental de la Universidad; son así jóvenes cuyo “mundo de vida” está centralizado en la educación.

En esta dimensión de las prácticas académicas construimos cuatro grupos. El primero de ellos lo hemos llamado **Muy Baja Inversión de Tiempo al Estudio**, donde predominan los que dedican de 1 a 5 horas, o menos de una hora a la semana a la lectura y sus trabajos escolares. El segundo grupo lo denominaremos **Baja**, y se caracteriza por un perfil donde predominan los que dedican de 6 a 10 horas a la semana a sus trabajos escolares y entre 1 y 5 horas, ó entre 6 y 10 a la lectura. El tercer grupo lo llamaremos **Media**, mismo que se compone por aquellos que dedican de 11 a 15 horas a los trabajos escolares, de 6 a 10 horas a la lectura y algunos de 11 a 15 horas, así como de aquellos que dedican de 16 a 20 horas a sus trabajos escolares y de 11 a 15 horas a la lectura de textos establecidos en los programas de sus materias. Por último, el grupo que denominamos **Alta Inversión de Tiempo al Estudio**, caracterizado por un perfil de jóvenes que declararon

dedicar de 16 a 20 horas a la semana para realizar trabajos escolares y de 16 a 20 horas a la semana a la lectura.

Ahora bien, como puede observarse en el Cuadro 2, la mayoría de los jóvenes universitarios de la UAM se localiza en los dos grupos que menos tiempo le dedican a las actividades académicas fuera del aula (67.3%), en tanto que sólo un 10.3% invierten muchas horas en la lectura de diversos textos y en la realización de tareas escolares.

**Cuadro 2**  
**INVERSIÓN DE TIEMPO AL ESTUDIO**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Muy Baja</b>	Abs.	118	192	177	487
	%	26.6	34.3	29.2	30.3
<b>Baja</b>	Abs.	181	224	190	595
	%	40.9	40.1	31.4	37.0
<b>Media</b>	Abs.	106	107	148	361
	%	23.9	19.1	24.4	22.5
<b>Alta</b>	Abs.	38	36	91	165
	%	8.6	6.4	15.0	10.3
<b>TOTAL</b>	Abs.	443	559	606	1608
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$

Una mirada al comportamiento de la población en cada uno de los planteles, denota que los jóvenes de Iztapalapa se caracterizan, en comparación con los otros dos, por una menor *integración* al **sistema académico**, atendiendo a la dimensión del uso del tiempo invertido a la vida académica extra-aula. En sentido estricto, dos terceras partes de los estudiantes de dicha Unidad pertenecen al grupo de los de **Baja o Muy Baja Inversión de Tiempo al Estudio**.

De acuerdo a la información obtenida en la Dirección de Sistemas Escolares de la UAM, así como la que nos proporcionaron directamente los jóvenes, el promedio de horas-clase-pizarrón a la semana que toma cada estudiante es de 20 horas. Conforme al criterio institucional de que, por cada hora de clase-pizarrón le corresponde una hora de estudio y/o elaboración de trabajos previos a la clase, en promedio los estudiantes deberían dedicarle alrededor de 20

horas a la semana. La realidad es muy distinta. Las prácticas académicas de los jóvenes universitarios, atendiendo a esta dimensión, no se ajusta al modelo instrumental de la Universidad.

Atendiendo al comportamiento de nuestra población, destacan los jóvenes de la Unidad Xochimilco, donde el 39.4% forma parte de los grupos de **Media y Alta Inversión de Tiempo al Estudio**, en comparación con el 25.5% de Iztapalapa y el 32.5% de Azcapotzalco. Todos estos datos orientaron algunas de nuestras entrevistas, ya que había que preguntarse ¿En que emplean su tiempo los jóvenes universitarios?, ¿Porqué no dedican las tardes o las mañanas suficiente tiempo al estudio fuera del aula de acuerdo a los parámetros establecidos por la institución?

Nuestras indagaciones arrojaron que usan su tiempo en llevar a cabo prácticas culturales de diversa naturaleza, o la misma institución no les demanda mucho tiempo en ello, o también las necesidades laborales y caseras se los impide, pero al mismo tiempo apreciamos la ausencia de un discurso que pase por la importancia de reconocer el valor del conocimiento disciplinario a través del tiempo que necesariamente hay que invertir en ello. He aquí algunas muestras:

- “Para sostener mis estudios y ayudar a mi familia tengo que trabajar. Me levanto al cuarto para la cinco para llegar a clase de siete, o sea, hago hora y media de tiempo tomando tres microbuses que además me cuestan una lana. Cuando terminan mis clases a la una de la tarde, salgo disparado al trabajo porque entro a las tres y en el camino me como una torta. Salgo a las ocho de la noche y llego a la casa como a las nueve, ceno y ya no tengo humor ni fuerzas para estudiar. Medio leo en el microbus, pero no es fácil. La cosa se pone difícil cuando hay que hacer una entrega, pero me voy administrando para que no me gane la apuración”. (Mario, cuarto trimestre de H.).<sup>3</sup>
- “Vivo muy lejos, más adelante de Ecatepec, ¿sabes dónde está?, así es que invierto tres horas diarias en ir y regresar de la UAM. En mi casa somos cuatro hermanos y yo soy la más grande, vivimos con mi mamá y mi abuela, mi padre se fue hace varios años a trabajar de bracero y nunca regresó, ni sabemos de él. Para sostenernos y poder estudiar mi mamá trabaja de secretaria en una oficina de gobierno en las mañanas, y en las tardes se dedica a coser para una empresa maquiladora que te paga por hacer cosas en casa. Así es que cuando llego a la casa como a las cuatro y media de la tarde, me pongo ayudar a las tareas de mis hermanos, levanto la mesa, lavo los trastes, plancho la ropa. Acabo muy tarde y agotada como a las diez y media y a esa hora hago mis tareas, pero como a las once y media me duermo porque madrugo”. (Natalia, quinto trimestre de Q.F.B.).

- “¿Qué hago cuando acaban mis clases? Me encanta el cine, no sabes lo que me gusta, yo quería estudiar eso, pero no me dejaron mis papás. Así es que acostumbro ir mucho a los ciclos de cine de la Unidad, que casi siempre son buenos, al grado de que muchas veces me quedo a la función de la tarde para ver la película dos veces. Cuando no hay nada en la UAM me voy a la casa, como algo y me pongo a ver películas en la tele, si tengo billete me voy al cine o a sacar una película del videoclub de la colonia. No me cuesta trabajo la escuela, todo es que te adaptes, las primeras cuatro semanas te la pasas tranquilo, luego tienes que meterle tiempo como dos semanas para los exámenes o trabajos que te piden a la mitad, y luego hasta la décima semana otra vez te clavos y sacas la materia sin grandes problemas”. (Teresa, octavo trimestre de H.).
- “Para mí lo más importante en la vida son mis amigos y la onda que traemos. Yo soy el único que está en la universidad, los demás ni la prepa acabaron, los conozco desde chavo y todos nos clavamos grueso en el Metal<sup>4</sup>, así es que tenemos nuestro grupo y nos reunimos diario a practicar. A veces me critican porque soy el “estudioso”, pero me aceptan porque yo me encargo de diseñar la imagen gráfica del grupo para vendemos y conseguir tocadas. Las tareas las hago en chinga cuando llego de la escuela para luego irme con el grupo. Yo creo que algún día la vamos hacer grueso”. (Carlos, quinto trimestre de D.G.).
- “Mis papás dicen que soy una enferma del internet, a lo mejor tienen razón, pero la verdad me entusiasma más que las clases, ¡Son aburridísimas! Siento que los profes se quedaron en el pasado, salvo excepciones claro. Me la paso clavada en la computadora, cuando puedo en la UAM y si no en la casa, o en el café internet que me queda cerca de casa, para no usar el teléfono de la casa y me ahorre un regaño. Ya soy como socia de varias páginas Web, me dan chance de hacer diseños, chateo con chavas de varios países. Creo que ese es el futuro, pero los profes no lo ven, ¡Imagínate que nos ponen a rediseñar envolturas de galletas o chocolates sin usar la tecnología moderna!, y nos mandan con los técnicos que son buena onda, pero se quedaron antiguos en el uso de nuevas tecnologías” (Karla, octavo trimestre de D.G.).
- “Muchos maestros no nos dejan tarea para la casa, saben que muchos alumnos trabajamos y no tenemos tiempo para hacer muchos trabajos o estudiar algún libro; hay muchos maestros muy aliviados, así es que digamos que la mayoría de las tareas y ejercicios los hacemos en las mismas clases, pues ya se dieron cuenta que no podemos de otra manera. Si fueran muy estrictos yo creo que se quedaban sin alumnos” (Darío, décimo trimestre de D.G.).

Pero también es importante destacar la existencia de discursos estudiantiles que pueden reconocerse como plenamente *integrados* al **sistema académico**. Incluso, en algunos casos los jóvenes procuran distinguirse de sus propios pares que consideran no van a la universidad a buscar los mismos objetivos. De tal forma que así como encontramos prácticas y discursos juveniles distantes de la vida académica en sentido estricto, igualmente coexisten con

---

<sup>3</sup> De acuerdo con los datos que obtuvimos con el cuestionario, el 27% de los alumnos invierten tres horas diarias en ir de sus casas a la universidad y regresar a las mismas.



prácticas y discurso de jóvenes que ven en la universidad un proyecto académico al que vale la pena dedicarse plenamente. Veamos algunas de sus manifestaciones:

- “La disciplina de estudio es básica, comprendo ahora que hay que llevar cierta sistematización en el estudio y que además al estudiar por la misma necesidad profesional, uno se ve empujado a conocer de otras cosas, y obviamente al conocer de otras cosas, te permite tener una visión más amplia. Esta carrera permite conocer otras cosas, y otros enfoques. A medida que el conocimiento crece, el prejuicio se disminuye, sobretodo en la persona. Creo que tiene mucho que ver con mi edad, tengo treinta años, yo ya no veo la vida como la ven mis compañeros de 19 o 20 años. Yo ya sé a qué vengo: a estudiar. No acudo a la UAM como algunos compañeros que vienen a buscar marido, otros a divertirse y otros a hacer amigos. No hago mucha vida social aquí porque vengo a estudiar. Son pocos los compañeros jóvenes que se preocupan por el conocimiento básico que se les da. Veo que muchos compañeros no leen libros, leen cómics, cosa que me saca de onda, porque al menos cuando yo tenía esa edad, lo que leía eran libros”. (Antonieta, noveno trimestre de D.G.).
- “Me atrevo a decir que pocas son las carreras en las que tienes tantas posibilidades de aprender, que creo que nunca acabas de aprender a todo lo que te puedes dedicar. En la escuela, sí te puedo decir que es mucho mejor que la UNAM, desde las clases hasta los maestros. Las instalaciones, las facilidades, todo lo que tienen aquí creo que no lo tienen en ningún otro lado. Creo que debes de tener mucha capacidad de administrar tu tiempo, capacidad a renunciar a muchas cosas, de sacrificar tus fines de semana, y de estar abierta a todo, de ver muchas cosas, de no encasillarte en algo, estar viendo. Y estarte actualizando. Hay veces que son trabajos tan pesados que a veces no tienes tiempo para el novio, o para irte al cine. Varía según los trimestres, pero siempre hay que sacrificar el poder ver una película o irte de parranda porque tienes mucha tarea”. (Estela, octavo trimestre de H.).
- “Lo que más me gusta es la investigación, lo que significa el proceso de generación de conocimiento nuevo. Ahora trabajo con una bacteria, le debo poner a una bacteria un antibiótico, pero ese antibiótico qué forma tiene, cuáles son sus grupos funcionales, cómo actúan, cuál es el mejor antibiótico para esta bacteria y en qué dosis. Todo eso, la estructura de un medicamento, cómo la puedes transformar para que haga otra actividad para que sea una variante de eso, o como puedes aumentarle su dosis, los experimentos que tienes que hacer para que no haga un efecto secundario, o no mate a un paciente”. (Luis, décimo trimestre de Q.F.B.).
- “Una de las cosas que me gusta mucho es que dentro de la carrera no se cierra exclusivamente a QFB, sino que se puede relacionar con medicina, con agronomía, con nutrición inclusive, y con las demás carreras. Por ejemplo, el trimestre pasado vimos administración. También nos hicieron hacer una presentación de nuestro medicamento, que eso ya se relaciona con la mercadotecnia, entonces, también es escogerle un precio, ver dónde nos conviene más comprar la materia prima, dónde venderlo, cuándo venderlo y la forma en la que hay que venderlo”. (Renata, onceavo trimestre de Q.F.B.).

---

<sup>4</sup> El Metal es un subgénero del rock, caracterizado por la fuerza de sus guitarras y las voces agudas de sus cantantes, siendo la referencia a la muerte una de las temáticas e imágenes favoritas de los grupos.

- “La universidad es mi máximo. Todos los días me levanto con muchas ganas para ir a la UAM para aprender de mis profesores, acudir a la biblioteca a sacar un libro. Después de lo fregón que son mis clases, me regreso de volada a mi casa, como lo que hace mi mamá, descanso quince minutos y toda la tarde, y muchas veces hasta las 11 o doce de la noche me la paso metido en asuntos de mi carrera: bocetos, lecturas, dibujos, consulta en Web. La UAM tiene problemas, pero uno debe echarle todas las ganas, meterle mucho tiempo al estudio, para eso estamos y nos apoyan nuestros padres”. (Arturo, octavo trimestre de D.G.).
- “Desde chica me gustaba la historia de México, quizá porque mis papás son de Dolores Hidalgo. Lo más impactante cuando entré a la UAM es que me cambiaron radicalmente la visión del pasado que tenía del país. Leer a Enrique Semo, a Arnaldo Córdoba o a José Agustín, me hizo entrar en crisis personal un tiempo. El país no era de héroes, sino producto de complejos procesos socioeconómicos y culturales. Así es que, para mí fue y sigue siendo fundamental estudiar muchas horas: en la UAM, en mi casa, yendo a los archivos históricos a buscar más información”. (Antonieta, tercer trimestre de H.).
- “Yo empecé a estudiar Q.F.B. en la UNAM, pero me di cuenta que no me gustaba porque los maestros tenían métodos de trabajo en clase muy tradicionales, a diferencia de lo que había vivido en el C.C.H.<sup>5</sup>. Decidí cambiarme a la UAM donde sabía que tenían métodos de trabajo escolar más dinámicos. Creo que fue la mejor decisión que tomé. Primero porque nunca me imaginé que en los primeros trimestres trabajas con compañeros de clase que van estudiar sociología, administración, diseño, asunto que fue muy enriquecedor en mi formación, me ha dado un contexto social que no ves en la UNAM. Segundo porque la relación con los profesores es otro pedo. Somos pocos alumnos por grupo y casi cada profesor tiene su laboratorio dedicado a su investigación; de tal manera que te integras progresivamente a su trabajo, aprendes la forma en que realizan el proceso de investigación y cómo obtienen resultados concretos”. (Javier, sexto trimestre de Q.F.B.).

## Responsabilidad Formal

La tercera dimensión de análisis la llamamos **Responsabilidad Formal**, misma que hace referencia a dos indicadores: la regularidad de asistencia a las clases y la puntualidad con la que los jóvenes acuden a ellas. Se trata también de un buen indicador del grado de *integración* al **sistema académico** de la institución, mismo que supone la existencia de un *habitus* incorporado en la vida cotidiana de los sujetos y que responde al modelo instrumental de la institución escolar.

En esta dimensión construimos cuatro grupos. Llamaremos **Baja** a los que se caracterizan porque “nunca” o “casi nunca” son puntuales, pero “casi siempre” asisten a sus clases. Denominaremos **Media** a los que tienen un perfil donde “casi

siempre” asisten a clases y “casi siempre” son puntuales. Llamaremos **Alta Responsabilidad Formal** a los que se caracterizan porque “siempre” asisten y “casi siempre” son puntuales y, por último denominaremos como una **Muy Alta Responsabilidad Formal** a los jóvenes que “siempre” asisten y “siempre” son puntuales.

Como sabemos, aunque la práctica docente e institucional de obligar a los alumnos para que asistan y sean puntuales en sus clases no es tan marcada en la educación superior. Por lo menos el control y la disciplina por asistir y ser puntuales se relaja en comparación con los niveles educativos previos. Tal y como se puede observar en el Cuadro 3, la responsabilidad de asistir a clases y ser puntual es una práctica recurrente entre los jóvenes universitarios de la UAM, particularmente entre los miembros de la comunidad de Azcapotzalco, donde una proporción del 43.8% se ubican en el grupo de **Muy Alta Responsabilidad Formal**.

**Cuadro 3  
RESPONSABILIDAD FORMAL**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Baja</b>	Abs.	5	15	16	36
	%	1.1	2.7	2.6	2.2
<b>Media</b>	Abs.	79	124	134	337
	%	17.8	22.2	22.1	21.0
<b>Alta</b>	Abs.	165	219	236	620
	%	37.2	39.2	38.9	38.6
<b>Muy Alta</b>	Abs.	194	201	220	615
	%	43.8	36.0	36.3	38.2
<b>TOTAL</b>	Abs.	443	559	606	1608
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada NO es significativa  $p < 0.076$

A nivel del conjunto de la población, sólo una franja que asciende al 2.2% se ubica en el grupo de **Baja Responsabilidad Formal** y, en consecuencia, su *integración* al **sistema académico** no corresponde a los propósitos institucionales, e incluso a las obligaciones que tienen los estudiantes, mismas que están

---

<sup>5</sup> El C.C.H. son las siglas del Colegio de Ciencias y Humanidades, bachillerato dependiente de la UNAM.

establecidas en el Reglamento de Alumnos de la UAM. ¿Cuáles son los motivos o la lógica práctica de los jóvenes universitarios que nos permita explicar porqué una parte de ellos no son puntuales en sus clases? Nuestras indagaciones encontradas a través de las entrevistas realizadas, apuntan a varias problemáticas, algunas de las cuales tienen relación con la propia dinámica institucional, pero otras no, a saber:

- “Me cuesta mucho trabajo llegar a mi primera clase de las siete. Vivo delante de Texcoco, me levanto como a las cinco pero el tráfico se pone horrible y hago dos horas de camino, a veces entro a clases cuando llego como a las veinte para las ocho, y a veces de plano no entro porque me da pena”. (Leticia, décimo trimestre de H.).
- “Aunque uno quiera ser puntual no siempre se puede. Termino mi primera clase a las 10 y la segunda empieza a las 10, y en lo que recoges tus cosas del salón, vas al baño o a comprar un yogurt pues ya llegas como diez y veinte a la siguiente clase. Deberían darnos como pequeños recreos entre clase y clase, ¿no te parece?”. (Julio César, noveno trimestre de D.G.).
- “A mí me es imposible llegar puntual a la clase de las cuatro. Trabajo en el centro y salgo a la tres, mientras tomo el metro y el micro, llego como a las cuatro y media, por fortuna los profes me dan chance de entrar tarde”. (Arturo, quinto trimestre de Q.F.B.).
- “Si los profesores no pasan lista para obligarte a ir a clases de plano me las vuelo. ¡Son de hueva las clases!, ¡ya estoy hasta la madre de la escolita!, llevo seis años en este lugar y no puedo acabar la carrera y siento que no me enseñan nada, que pierdo el tiempo. Si puedo evitar ir a clases me duermo más tiempo en la casa, o si ya estoy en la Uni me voy a los jardines al cotorreo o alguna actividad cultural de la Unidad”. (Ricardo, octavo trimestre de H.).
- “Yo venía de una prepa de monjas donde son muy estrictas con la asistencia y puntualidad, pero cuando llegas a la UAM y te encuentras que hay profesores que faltan a clases o llegan tardísimo, con el pretexto de que el sistema modular implica más trabajo de parte de los alumnos, pues te vas acostumbrando y acabas haciendo lo mismo que ellos y no pasa nada”. (Angélica, sexto trimestre de Q.F.B.).

## **Trabajo en Equipo**

La cuarta dimensión de las prácticas académicas de los jóvenes universitarios la denominamos **Trabajo en Equipo**, la cual hace referencia a la frecuencia con la que tienen el hábito de estudiar y/o hacer sus trabajos y tareas escolares en compañía de sus pares fuera de las sesiones de clase. Si bien el éxito o fracaso educativo están medidos por la institución escolar a través de los resultados en las calificaciones de cada individuo, dueño de un número de

matrícula, el trabajo colectivo o colegiado no sólo puede contribuir a reforzar los procesos de socialización y colaboración escolar entre los jóvenes, sino también a conseguir afianzar los procesos de *integración* al **sistema académico** de la universidad, para así transitar con menos dificultades por la licenciatura. Se trata también de un indicador que nos puede permitir observar el grado de solidaridad y el sentido de pertenencia a una *generación* que tienen los jóvenes para enfrentar su formación académica.

Algunas investigaciones sugieren que las experiencias educativas colectivas que llevan a cabo los jóvenes universitarios desarrolladas fuera del salón de clases les permite no sólo apreciar, sino también desarrollar y cultivar destrezas específicas entre jóvenes con distintos “capitales culturales”, propiciando así el establecimiento de relaciones afectivas e intelectuales que los enriquecen. (Kuh, et, al, 1991). El establecimiento de grupos de pares, casi siempre de composición heterogénea, permite la construcción y desarrollo de diversos capitales culturales en su estado *incorporado* entre sus miembros. Algunas de las capacidades y habilidades propias del trabajo intelectual, son así incorporadas a los *habitus* de los sujetos conforme transitan por la institución y se acogen a distintos grupos de pares.

#### El sentido de pertenencia a una *generación* escolar

Las relaciones de comunicación y los procesos de socialización universitaria entre los mismos jóvenes universitarios son importantes para lograr *integrarse*. Desde nuestro punto de vista, uno de los mecanismos que facilitan la *integración* consiste en que los jóvenes se sientan parte de una *generación* escolar, lo que significa la conformación de una identidad colectiva, sentido de pertenencia a un grupo específico de pares, mismo que permite enfrentar de otra manera la vida escolar. Como puede verse en las entrevistas que reproducimos aquí, por razones diversas existen jóvenes que perciben que no forman parte de *generación* alguna, pero también hay estudiantes que valoran positivamente su pertenencia a un grupo de pares. La heterogeneidad es, una vez más, una constante:

“No, aquí se pierde mucho eso de las generaciones, porque cada uno va saliendo como puede. Es más fácil dejar un trimestre que dejar un semestre. Hay gente que se va a trabajar un trimestre y te empiezas a desperdigar. Sales con los que salieron en ese momento”. (Dulce, noveno trimestre de D.G.).

“Pues es muy fría. La generación con la que yo entré ya salió, de ellos quedamos unos cinco o diez repartidos en Arquitectura, Industrial y Gráfico. Y de Gráfico somos tres o cuatro y estamos en distintos trimestres”. (Israel, octavo trimestre de D.G.).

"No, no creo. Lo que pasa es que yo estoy ya atrasado, de hecho me atrasé un año, estuve trabajando un año. Después me estuve retrasando porque metí medio tiempo, pues estaba estudiando y trabajando, pero ya me di cuenta que no, no pude, así es que no tengo generación". (Daniel, octavo trimestre de D.G.).

"Ser de una generación es muy difícil, porque como que ya no hay generación como en la prepa. Aquí te encuentras a personas que entraron hace tres años, cuatro o cinco, que están rezagadas. Entonces, no hay una generación que digas, no hay, no hay tal. Si algo extraño de la prepa es que durante tres años compartí muchas cosas con los mismos compañeros, en la universidad te olvidas de eso, es como un tren bala donde no existen cinturones de seguridad, muchos se caen en el camino o se cambian de vagón". (Joel, séptimo de D.G.).

"Sí. Porque... digo cada grupo que entró en el interdisciplinario a la carrera, pues nos identificamos todos. Nos vimos las caras. Algunos nos atrasamos, otros se adelantan, etc. pero todos somos parte del grupo. Aunque los que vayan atrás, todavía siguen siendo parte del grupo de convivencia y todo eso. Y los que están igual, más adelante también. Sí, es una generación para mí. Digamos, una generación más ... de estudio, porque para irnos de colorito casi no, pero para estudiar sí. Le pides a alguien que te enseñe algo, y sí. Digamos que es así". (Gema, sexto trimestre de Q.F.B.).

"Así como tal, no. Porque es que yo, en mi generación, con las primeras personas que entramos, soy el único que voy bien. Otros se han quedado; no entras con las mismas personas que sales. Hay mucha variedad de las personas". (Luis, décimo trimestre de Q.F.B.).

"Sí, hemos tenido nuestros fracasos en nuestros módulos, pero siento que es una generación unida, y como que te va jalando. Hay unos que pasan: ¡échale ganas! Vas a ver esto. Y tú pasas, y se quedan algunos y lo mismo vas haciendo tú, los vas motivando. Por eso me siento parte de una generación". (Víctor Manuel, onceavo trimestre de Q.F.B.).

"Sí, bueno hasta ahorita todavía tengo amigos. Me siento parte de una generación porque conozco a mis compañeros, o sea, yo me he quedado dos trimestres abajo, pero a los de arriba los conozco bien, bueno, no me siento alejada, porque pues vamos a salir en el mismo año, yo voy a ir a su graduación, ellos van a ir a la mía. Entonces, me siento todavía parte de la generación". (Renata, décimo trimestre de Q.F.B.).

"No, eso me vale madre. No. El chiste es que al final de cuentas termines tu carrera. Yo creo que eso de la generación viene sobrando. Si ese güey no acaba es bronca suya. Si tu estás determinado a hacer algo, yo creo que tiene importancia, pero sentirme parte de una generación, pues es como estereotiparte, cada quien termina a su tiempo, y a su capacidad". (Alfonso, octavo trimestre de H.).

"Sí, sí, sí cómo no. Sobre todo, porque me ayudó a cambiar mucho mi forma de ser. Yo llegue aquí muy tímido, no podía hablar, entonces, por ejemplo, Octavio es uno de mis amigos, las dos chicas aquí, también; y te lo juro que te enseñan a desenvolverte, entonces, sí, me siento parte de una generación bastante agradable, bastante buena, cosas que no se te olvidan, cosas que las debes de sostener como algo fundamental para tu desarrollo como ser humano, y dentro de la misma carrera, llegas con esta generación y órale, ¡va!, todos nos ayudamos, pones tu trabajo, tus habilidades. Es una relación muy padre, porque aprendimos con el tiempo que una compañera puede estar en crisis existencial porque sus papás se divorciaron y no puede concentrarse, le ayudamos todos y sacó el trimestre; al siguiente trimestre te encuentras que otro compañero no jala bien porque perdió interés en la carrera y entre todos los empujamos a seguir adelante y lo logramos". (Luis Fernando, décimo trimestre de H.).

"Sí, pues yo creo que si tomamos en cuenta que desde que entramos nos conocemos, y hemos convivido desde un principio, yo siento que todo este proceso que hemos llevado a cabo nos hace ser generación, convivimos en todos los aspectos, ya sean académicos, ya sea de ir a jugar, de ir a chupar, viajar juntos, un trimestre eres novio de Julia, el que sigue de Yolanda". (David Marcelo, décimo trimestre de H.).

"No. Porque mi generación, casi siempre, desde el principio fue como que muy dividida. Entonces, como que nunca me sentí integrado a una generación, y pues ahora que ya pasaron tres años y ya estamos dispersos, es un poco más difícil, cada quien anda en su rollo, aunque estudiamos lo mismo". (Adolfo, sexto trimestre de H.).

"Pues hemos ya creado, con las generaciones atrasadas, una especie de nueva generación. Siento que ya somos una nueva generación, pues sí nos hemos acoplado, somos la generación de los rezagados y nos ayudamos mucho sobre todo nos unimos porque nos veían como los apestados, y hemos demostrado que aunque estamos atrasados podemos seguir en la UAM y vamos a terminar". (Talía, noveno trimestre de H.).

"Sí, me siento parte de la generación los que entramos en el 97. Nos gusta combinar dos cosas, a veces imos al antro, a veces a estudiar, porque nos juntamos a estudiar en las noches, cuando una va a la casa de la otra para terminar el trabajo, cuando nos juntamos en la biblioteca o en los jardines". (Helenice, noveno trimestre de H.).

"Creo que el sistema modular ayuda mucho a formar parte de una generación. Mi novio estudia la carrera de física en Iztapalapa y me cuenta que cada trimestre, por las materias en las que se inscribe no siempre comparte con los mismos compañeros. Eso es casi imposible en Xochimilco. Llevamos una sola materia por trimestre y siempre estamos todos los compañeros juntos. Aunque a veces estás hasta la madre de que cada trimestre te ves con los mismos, algunos de los cuales te caen gordos, aprendes a convivir con todo tipo de compañeros, te haces más tolerante y solidario". (Manuel, noveno trimestre de Q.F.B.).

El análisis de conglomerados condujo también a construir cuatro grupos. El que llamaremos **Nulo**, se caracteriza por jóvenes que "nunca" trabajan en equipo. El que denominaremos **Bajo** se compone por aquellos que "casi nunca" trabajan en equipo. El grupo **Medio**, se caracteriza por los que "casi siempre" trabajan en equipo, y por último los que se ubican en el grupo Alto, que se distinguen porque "siempre" trabajan en equipo para llevar a cabo sus tareas y en general enfrentar el trabajo académico fuera de las aulas, talleres y laboratorios.

De acuerdo a los resultados obtenidos con la utilización de la técnica de análisis factorial, el Cuadro 4 muestra que la mayoría de la población estudiantil, esto es el 62.4%, pertenece a los grupos de **Nulo** o **Bajo Trabajo en Equipo**. El *habitus* de la colaboración y solidaridad como parte de una *generación* que comparte el ser miembros de una comunidad de referencia no se halla enraizado en un importante conjunto de jóvenes universitarios. Esto significa que, en general,

enfrentan su actividad formativa fuera del aula de manera individual, sin existir lazos de trabajo colegiado que contribuyan a desarrollar su mejor desempeño académico y a propiciar mayores niveles de socialización.

Sin embargo, es imprescindible atender el comportamiento de la población en cada Unidad. No cabe duda de que en Azcapotzalco se manifiesta una notable mayor proporción de jóvenes que refleja un **Nulo** o **Bajo** nivel de **Trabajo en Equipo**, misma que asciende al 76.5%, en tanto que sólo el 13.1% se ubica en el grupo de **Alto Trabajo en Equipo**. En el caso de Iztapalapa, el 67.7% de los no manifiesta la práctica regular de trabajar en equipo, y sólo el 14% se enmarca en el grupo de un **Alto** nivel. De esta forma, es claro que el modelo educativo de ambas Unidades no propicia procesos de socialización y de *integración* institucional que pasen por la necesidad del trabajo en equipo entre los estudiantes.

**Cuadro 4**  
**TRABAJO EN EQUIPO**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Nulo</b>	Abs.	126	172	75	373
	%	28.4	30.8	12.4	23.2
<b>Bajo</b>	Abs.	213	206	211	630
	%	48.1	36.9	34.8	39.2
<b>Medio</b>	Abs.	46	103	154	303
	%	10.4	18.4	25.4	18.8
<b>Alto</b>	Abs.	58	78	166	302
	%	13.1	14.0	27.4	18.8
<b>TOTAL</b>	Abs.	443	559	606	1608
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$

A diferencia de Azcapotzalco y de Iztapalapa, en el plantel Xochimilco un poco más de la mitad de la población se localiza en los grupos de **Medio** y **Alto Trabajo en Equipo** (52.8%), es más, el porcentaje de jóvenes ubicados en el nivel **Alto** duplica a las otras dos Unidades. Desde nuestro punto de vista, estas disimilitudes se deben en gran medida al modelo pedagógico que caracteriza al plantel Xochimilco, el llamado Sistema Modular, mismo que supone expresamente una participación activa y colegiada de los estudiantes para llevar a cabo sus



prácticas académicas en equipos de trabajo entre pares. Pero, ¿Cuáles son los motivos por los que miles de jóvenes universitarios de la UAM no tienen el *habitus* de constituir vínculos de solidaridad y colaboración grupal para llevar a cabo sus tareas escolares?, ¿Porqué prevalece en amplios sectores una lógica práctica que privilegia el individualismo y la competencia entre pares? Veamos algunas manifestaciones de la problemática:

- “En ocasiones trabajas con un equipo para presentar tus proyectos, pero igual los puedes hacer solo. Yo soy una persona que no le gusta tener problemas, y que hace las cosas, y no se pelea con nadie. Tuve alguna vez un problema con un profesor, y con una compañera porque no me metía en sus grupos de trabajo, pero no les dije nada, para no crear problemas, lo que ocurre es que la carrera también tiene mucha competencia, pero yo evito tener problemas y prefiero trabajar solo siempre que puedo”. (Verónica, séptimo trimestre de D.G.).
- “En mi generación somos un poco antipáticos...de vez en cuando nos hablamos porque tenemos que hacer el equipo de trabajo. Somos unos víboras, todo mundo critica a todos. Todos criticamos a todos, a lo mejor porque es un ambiente de competencia. Siento que llegas con tu trabajo, y ves a alguien con un trabajo mejor, y té quedas, ¡ah cabrón! Es un ambiente de competencia así, y creo que por ahí empieza más que nada”. (Adolfo, quinto trimestre de D.G.).
- “Para mí es muy difícil trabajar en equipo porque trabajo en las tardes, así es que cuando se forman grupos yo no puedo hacerlo fácilmente porque se juntan en las tardes en casa de alguien...lo que hago es ponerme de acuerdo y me encargan cosas que puedo hacer mientras estoy en la chamba o cuando llego a casa en la noche, pero cada trimestre tengo problemas porque pues no cumplo igual que los demás”. (Noemí, noveno trimestre de Q.F.B.).
- “Cada vez que me toca un profesor o profesora que nos pone a trabajar en equipo tengo que ir a platicar con ellos para pedirles que me den chance de hacer mis trabajos sola. Lo que pasa es que mis papás trabajan todo el día y tengo que estar en la casa cuidando a mis hermanos pequeños y no me puedo salir a trabajar a casa de mis compañeros. Cuando los profes. aceptan padrísimo, cuando no de plano me doy de baja de la materia”. (Leticia, décimo trimestre de H.).
- “Así que digas trabajar en equipo casi no se da. El problema es que muchos compañeros vivimos en lugares muy lejos unos de otros, y casi nadie tiene coche<sup>6</sup>, lo que hace muy difícil las cosas. Imaginate que yo vivo en Aragón, otros viven en Neza, otros en Coyoacán, otros en Tláhuac. Perdemos mucho tiempo en trasladarnos a cualquier casa y luego ¿vete a la tuya cuando ya no hay camiones? Lo que hacemos es distribuirnos el trabajo, cada quien hace lo suyo y cuando ya tenemos que entregar entonces si nos juntamos en casa de alguien para acabar, y armamos el trabajo que nos repartimos entre todos pegando los cachos de los archivos de Word de cada quien, pero para mí eso no es trabajar en equipo”. (Gustavo, séptimo trimestre de H.).

---

<sup>6</sup> Conforme a los datos obtenidos con el cuestionario, el 80% de los estudiantes de la UAM emplean transporte público para trasladarse a la Universidad.

- “Algunos profesores nos ponen a trabajar en equipo, pero no me agrada, sobretodo porque no hay compañerismo de a de veras. Siempre tienes que cuidarte que no te roben las ideas, no sólo entre los equipos, sino entre los mismos del equipo. Y es que hay mucha competencia, sabes que está difícil encontrar chamba y una chance es con los mismos profesores que tienen sus despachos, así es que tienes que irles demostrando que eres bueno para que te vayan contratando para hacerles chambitas, aunque a veces ni te pagan, y para eso tienes que cuidarte que no te fusilen tus ideas”. (Antonieta, noveno trimestre de D.G.).

## **Producción Sistemática**

El quinto factor que obtuvimos a través de la técnica de análisis factorial la llamamos **Producción Sistemática**, misma que se refiere a dos variables que mostraron una mayor carga: la elaboración de resúmenes y fichas producto de la lectura que realizan los jóvenes de los textos del programa de cada asignatura. Como lo señalamos en párrafos arriba, el hecho de elaborar o no resúmenes y fichas, es independiente del tiempo que eventualmente ocupan en realizar lecturas y trabajos escolares.

En efecto, la producción de resúmenes y fichas implica un esfuerzo adicional. Constituye un ejercicio intelectual especial que conduce a la producción de materiales escritos de manera sistemática, mismos que acrecientan el acervo documental y el capital cultural *incorporado* del que disponen los propios sujetos estudiantiles para enfrentar su trabajo académico. Poseer fichas y/o resúmenes permite, entre otras cosas, construir mapas teóricos, instrumentales o biográficos en una amplia diversidad de temáticas, además de convertirse en una fuente de consulta adicional para realizar trabajos escolares.

En esta dimensión construimos tres grupos. El primero de ellos se caracteriza por un perfil de jóvenes universitarios con una **Nula Producción Sistemática** ya que no elaboran ni fichas, ni resúmenes. El segundo, denominado **Media**, contiene al grupo de los que sí hacen resúmenes, pero que no realizan fichas producto de sus lecturas, o viceversa, y por último un grupo que denominaremos **Alta Producción Sistemática** porque sí elaboran resúmenes y fichas como resultado de sus lecturas fuera del aula.

Ahora bien, en el Cuadro 5 resalta que un 60% de la población estudiantil de la UAM se localiza en el grupo de **Producción Sistemática Media**. El segundo grupo más numeroso está conformado por estudiantes que tienen una **Alta Producción Sistemática**. Este grupo representa una cuarta parte de la comunidad estudiantil. Y, por último, una proporción que asciende al 13.5% con una **Producción Sistemática Nula**, lo que significa que alrededor de seis mil sujetos forman parte de dicho grupo.

**Cuadro 5  
PRODUCCIÓN SISTEMÁTICA**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Nula</b>	Abs.	62	71	84	217
	%	14.0	12.7	13.9	13.5
<b>Media</b>	Abs.	302	355	307	964
	%	68.2	63.5	50.7	60.0
<b>Alta</b>	Abs.	79	133	215	427
	%	17.8	23.8	35.5	26.6
<b>TOTAL</b>	Abs.	443	559	606	1608
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$

De nueva cuenta, los jóvenes universitarios de la Unidad Xochimilco reflejan una mayor integración al **sistema académico** de la Institución en esta dimensión, ya que el 35.5% de ellos se encuentra dentro del grupo de **Alta Producción Sistemática**, en comparación con sus pares de Iztapalapa y sobre todo de Azcapotzalco, donde sólo un 17.8% se caracteriza por un perfil de **Alta Producción Sistemática**. Conviene anotar que aun si existen estas diferencias entre los planteles, atendiendo a la composición del grupo de **Alta Producción Sistemática**, en el grupo de **Nula** no existen diferencias significativas. Las diferencias se encuentran en los grupos de **Producción sistemática Media** y **Alta**, debido a la mayor la proporción de jóvenes de la Unidad Xochimilco que elaboran fichas de trabajo. No cabe duda de que el Sistema Modular, atendiendo a la dimensión analítica aquí revisada, permite una mayor *integración* al **sistema académico** de la Institución.

### **Producción Analítica**

El sexto y último factor que nos permite observar cómo las prácticas académicas de los jóvenes universitarios de la UAM tienen dimensiones de observación distintas, la llamamos **Producción Analítica**, la cual se refiere a dos

variables que mostraron una mayor carga: la elaboración de diagramas y la construcción de esquemas conceptuales producto de la lectura de los textos que revisan en el transcurso de su carrera. Ser portador de un *habitus* donde los sujetos han desarrollado una importante capacidad de abstracción, de síntesis analítica y conceptual, que conduce a la práctica regular de formular esquemas conceptuales y diagramas, se trata de un esfuerzo intelectual claramente superior al hecho de hacer resúmenes y fichas.

Para esta dimensión construimos tres grupos. El primero de ellos, llamado **Nula Producción Analítica**, se caracteriza por un perfil de jóvenes universitarios que nunca elaboran diagramas y esquemas conceptuales. En el segundo grupo, denominado **Media**, se refiere a los que a veces acostumbran hacerlo, y finalmente, el grupo de **Alta Producción Analítica**, mismo que contiene a los que siempre tienen la práctica de elaborar esquemas conceptuales y diagramas.

Como puede verse en el Cuadro 6, la mitad de la población estudiantil de la UAM se ubica en el nivel de **Nula Producción analítica**. Se trata, además, de un perfil que es común a los jóvenes de las tres Unidades; de tal manera que la práctica académica de elaborar esquemas y diagramas está ampliamente ausente: alrededor de 22 mil sujetos no la tiene incorporada a su vida intelectual, lo que denota una carencia del *habitus* de la capacidad de abstracción, síntesis analítica y conceptual que se refleje en la producción de materiales de compleja elaboración.

Por otra parte, nótese que sólo el 13.9% se ubica en el nivel de **Alta Producción analítica**, en tanto que una tercera parte de la población ocasionalmente tiene la costumbre de producir diagramas y esquemas conceptuales. Como dice Bourdieu, "hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas.

La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada” (Bourdieu, 1997: 170).

**Cuadro 7  
PRODUCCIÓN ANALÍTICA**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Nula</b>	<b>Abs.</b>	229	304	303	836
	<b>%</b>	51.7	54.4	50.0	52.0
<b>Media</b>	<b>Abs.</b>	154	191	204	549
	<b>%</b>	34.8	34.2	33.7	34.1
<b>Alta</b>	<b>Abs.</b>	60	64	99	223
	<b>%</b>	13.5	11.4	16.3	13.9
<b>TOTAL</b>	<b>Abs.</b>	443	559	606	1608
	<b>%</b>	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada NO es significativa  $p < 0.183$

Es interesante advertir que, además de la magnitud del fenómeno observado, el comportamiento por Unidades no refleja diferencias significativas, cuestión que sí habíamos encontrado en las anteriores dimensiones de observación de las diferentes prácticas académicas de los jóvenes universitarios. Desde nuestra perspectiva, el sistema educativo mexicano, desde la educación básica hasta el nivel superior no ha propiciado entre amplios sectores la incorporación de los *habitus* del arte de organizar su trabajo y su tiempo de estudio, de proporcionarles los instrumentos y las técnicas de trabajo suficientes para el desarrollo de las habilidades y capacidades intelectuales propias de la vida académica, en particular aquellas que conllevan a la realización de prácticas escolares con una mayor exigencia cognitiva.

De hecho, es preciso considerar que la ausencia de destrezas y talentos intelectuales de nuestros jóvenes no es responsabilidad exclusiva de la universidad. Algunos estudios realizados recientemente entre alumnos de primaria de varios países latinoamericanos, arrojaron resultados alarmantes para el caso mexicano.<sup>7</sup> Las habilidades y competencias cognitivas que deberían incorporarse

<sup>7</sup> El estudio se realizó en 1998 por el Laboratorio de Evaluación de Calidad en la Educación de la UNESCO, con objeto de conocer algunos rasgos esenciales del aprovechamiento y rendimiento escolar de niños de

a los sujetos desde temprana edad escolar, parecen ser escasamente desarrolladas por nuestro sistema educativo en general.

Habría que preguntarse y reflexionar con toda seriedad, hasta que punto el valor del conocimiento científico y humanístico, del rigor del pensar, de la disposición por construir sistemáticamente productos de trabajo intelectual de diverso tipo, no forman parte fundamental de la riqueza básica de la educación en México. De ser cierto, y muchos de nuestros datos apuntan en ese sentido, la Universidad se encuentra en una encrucijada: por un lado, cuenta con una planta docente cada vez con mayores niveles formativos y trayectorias académicas sobresalientes, con un promedio de edad cercano a los cincuenta años; por otro lado, atiende, en general, a una población juvenil cada día menos formada, habilitada, interesada, capaz y dispuesta para incorporarse a la vida adulta como sujetos cultos y preparados profesionalmente en sus respectivas disciplinas. Las distancias y tensiones entre ambas poblaciones se acrecienta paulatinamente, lo que está poniendo en evidencia el agotamiento de una cultura y de una organización escolar.

### ***El perfil de las prácticas académicas de los jóvenes universitarios***

Finalmente, nos parece importante ofrecer una propuesta analítica de perfiles académicos de los jóvenes universitarios de la UAM, atendiendo a una parte de las prácticas escolares que llevan a cabo y que hemos indagado. Para tal efecto, decidimos concentrarnos en dos de las seis dimensiones que obtuvimos del análisis factorial, a saber, la **Presencia Activa en Clase** y la **Inversión de Tiempo al Estudio**, mismas que agrupan a cinco variables: preguntar en las sesiones de clase, preparar las clases, discutir los puntos de vista de los profesores, el número de horas que los alumnos dedican a la semana para realizar

---

tercero y cuarto año de primaria. Los tópicos de análisis fueron el Lenguaje y las Matemáticas. Además de comprobar que los “factores vinculados a la escuela son los responsables de cerca de dos tercios de la variación en los resultados en el rendimiento de los alumnos”(p.14), México fue de los países donde los niños mostraron más bajos resultados, en comparación con Argentina, Venezuela, Colombia, Cuba y Paraguay. (Casassus, 2000).

lecturas escolares y las horas que emplean a la semana para hacer trabajos escolares. En ambos casos, se trata de dimensiones de observación que, en general, corresponden al modelo prototípico de estudiante que más interesa a la visión instrumental de la universidad: sujetos activos y que le dedican mucho tiempo al estudio, en tanto que en el caso de las demás dimensiones, existen algunos factores que eventualmente inciden en la realización o no de determinadas prácticas. Por ejemplo, hemos visto, gracias a las entrevistas realizadas, que la impuntualidad de los alumnos para asistir a clase se debe en muchos casos a las distancias que tienen que recorrer desde sus casas o sus trabajos, o a la forma en que están organizados los horarios. En el caso de las dimensiones de producción analítica y producción sistemática, existen ciertas disciplinas como el diseño gráfico o la ingeniería civil que no exigen como parte de sus rutinas cotidianas la elaboración de resúmenes, fichas, esquemas o diagramas conceptuales.

Para construir los perfiles, diseñamos un índice posicional, el cual nos permitió saber con todo detalle el perfil de las prácticas académicas de cada uno de los sujetos, considerando las dimensiones mencionadas. Esto es, el índice posicional nos ofrece, con toda precisión, por ejemplo, el número y la proporción de jóvenes universitarios que tienen una Baja Presencia Activa en Clase, pero combinada con una Alta Inversión de Tiempo al Estudio, o aquellos que tienen una Muy Baja Inversión de Tiempo al estudio, pero tienen una Muy Alta Presencia Activa en Clase.<sup>8</sup> El resultado del índice posicional nos arrojó 16 perfiles distintos de prácticas escolares. (Ver Cuadros B a E anexos). Con objeto de facilitar el análisis decidimos agruparlos en cinco grupos diferentes, a saber:

- **Inactivo-No Dedicado:** Jóvenes que se caracterizan por una **Baja Participación Activa en Clase** y por una **Baja o Muy Baja Inversión de**

---

<sup>8</sup> Por la posición que se le asigna a cada dimensión y el número que se le otorga a las distintas categorías de las dos dimensiones, en cada sujeto es posible identificar las combinatorias de su **Participación Activa en Clase** y la **Inversión de Tiempo al Estudio** que dedican a la semana. Por ejemplo, los resultados de la primera dimensión del alumno foliado con el número 432 aparecen de la siguiente forma: 12. Por el número y la posición en la que se codificaron las dimensiones, es posible identificar que dicho alumno tiene una **Baja Presencia Activa en Clase** y una **Baja Inversión de Tiempo al Estudio**.



**Tiempo al Estudio**, esto es, se trata de sujetos que no se encuentran *integrados* al **sistema académico** de la institución.

- **Inactivo-Dedicado**: El perfil ubicado en esta categoría se caracteriza por una **Baja o Media Participación Activa en Clase** y por una **Media o Alta Inversión de Tiempo al Estudio**. Es así un grupo de jóvenes que se encuentra parcialmente *integrado* al **sistema académico** de la universidad.
- **Activo-No Dedicado**: Los jóvenes situados en este perfil se caracterizan por una **Media, Alta o Muy Alta Participación Activa en Clase** y por una **Muy Baja o Baja Inversión de Tiempo al Estudio**. Al igual que en el caso anterior, son jóvenes parcialmente *integrados* al **sistema académico** de la UAM.
- **Regular**: Los jóvenes localizados en este perfil se caracterizan por una **Media Participación Activa en Clase** y por una **Media Inversión de Tiempo al Estudio**. Tienen así una moderada *integración* al **sistema académico** de la institución educativa.
- **Modelo**: El perfil ubicado en esta categoría se caracteriza por una **Alta o Muy Alta Participación Activa en Clase** y por una **Media o Alta Inversión de Tiempo al Estudio**. Son el grupo de jóvenes que se encuentran plenamente *integrados* al **sistema académico** de la universidad, corresponden al modelo instrumental al que la institución aspira.

Veamos ahora la composición de los perfiles de los jóvenes universitarios tanto a nivel general de la UAM, como en cada una de las Unidades. Conforme a los resultados plasmados en el Cuadro 8, prácticamente la mitad de la población pertenece al perfil que llamamos **Activo-No Dedicado**. Para enunciarlo en palabras de un profesor, son los alumnos “frescos”, esto es, jóvenes que participan activamente en las sesiones de clase, pero que no invierten más de cinco horas de tiempo fuera de las aulas a la actividad académica.

En segundo lugar, destaca el perfil denominado **Inactivo-No Dedicado**, mismo que representa el 18.5% de la población de la UAM. Atendiendo a las dimensiones de observación analizadas, podemos afirmar que dos de cada diez

jóvenes universitarios no han encontrado en la educación superior un espacio propicio para su desarrollo académico. El oficio de ser estudiante, como lo señala Coulon, no forma parte de su *habitus* escolar cotidiano y, por ende, no se encuentran plenamente *integrados* al **sistema académico** de la institución. Son jóvenes que, para decirlo en términos coloquiales, “nadan de muertitos”, y logran permanecer en la institución escolar gracias a los diversos mecanismos que construyen en la relación con sus profesores, mismos que les permiten transitar por el *currículum* de sus licenciaturas con relativo éxito escolar, al menos por el hecho de seguir siendo alumnos al momento de aplicar el cuestionario. Los sujetos “sobreviven” en la UAM debido en gran medida a la existencia de lo que hemos denominado el **sistema académico convencional** de la institución.

**Cuadro 8**  
**PERFIL DE PRÁCTICAS**  
**ESCOLARES**

PERFIL		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Inactivo-No Dedicado</b>	Abs.	98	135	65	298
	%	22.1	24.2	10.7	18.5
<b>Inactivo-Dedicado</b>	Abs.	52	66	71	189
	%	11.7	11.8	11.7	11.8
<b>Activo-No Dedicado</b>	Abs.	201	281	302	784
	%	45.4	50.3	49.8	48.8
<b>Regular</b>	Abs.	45	41	53	139
	%	10.2	7.3	8.7	8.6
<b>Modelo</b>	Abs.	47	36	115	198
	%	10.6	6.4	19.0	12.3
<b>TOTAL</b>	Abs.	443	559	606	1608
	%	100	100	100	100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa <0.000

Por orden de importancia numérica, el tercer perfil más numeroso corresponde a los jóvenes del grupo **Modelo**, mismo que representa el 12.3% del total. Esto significa que sólo uno de cada diez sujetos se encuentra plenamente *integrado* al **sistema académico** de la UAM, al cumplir con la visión instrumental de algunas de las prácticas académicas que teóricamente debe llevar a cabo: preparar su clase, preguntar en las sesiones de clase, discutir los puntos de vista

del profesor y que dedica, en promedio, alrededor de veinte horas a la semana a la lectura de textos escolares y/o realizar los trabajos que le solicitan sus profesores. El modelo de universidad creado hace más de 25 años, con todas las expectativas que creó y sigue creando en el medio universitario, muestra así serias inconsistencias.

El cuarto perfil, que representa al 11.8%, corresponde a un sector que se encuentra parcialmente *integrado* al **sistema académico**, en la medida que dedica entre 18 y 22 horas a la semana realizando trabajos escolares y/o lectura de textos escolares, pero que no lo manifiesta en las sesiones de clase al carecer de una práctica activa.

Finalmente, el grupo más pequeño, que asciende al 8.6% del conjunto, son aquellos que tienen un perfil que hemos denominado **Regular**, entre los cuales predominan los que “casi siempre” preparan, preguntan y discuten en clase, pero incluye a los que, por ejemplo, “casi siempre” preparan y preguntan, pero “casi nunca” discuten los puntos de vista de sus profesores, y que, a su vez, dedican entre 14 y 17 horas cada semana a la lectura de textos y/o realización de trabajos escolares.

Ahora bien, las diferencias y similitudes que encontramos en las prácticas escolares de los jóvenes universitarios atendiendo a cada Unidad académica, también se reflejan en la conformación de los diversos perfiles que hemos construido. En primer lugar, el perfil predominante en los tres planteles es el de **Activo-No Dedicado**. En Iztapalapa y Xochimilco alcanza a la mitad de la población, mientras que en Azcapotzalco representa el 45.4%. Estamos así frente a un importante sector que tiene el *habitus* de acudir con regularidad a las aulas, es relativamente constante en la puntualidad, participa en las sesiones formulando preguntas y discutiendo los puntos de vista de sus profesores, pero que sin embargo no dedica, en promedio, más de cinco horas extra-clase a la lectura de libros académicos, ni a la elaboración de trabajos escolares. Acudir a clases, participar de alguna manera en ella expresando un relativo interés y conocimiento por sus materias, parece ser suficiente para transitar por los estudios superiores para la mitad de la población universitaria. De nuevo, no olvidemos la existencia

del **sistema académico convencional**, como un mecanismo que permite transitar por una licenciatura al margen de las reglas y de la visión instrumental de la Universidad.

El segundo perfil dominante no es el mismo entre las tres Unidades. Mientras que en Azcapotzalco e Iztapalapa es el **Inactivo-No Dedicado**, mismo que representa el 22.1% y 24.2% respectivamente, en el caso de Xochimilco corresponde al perfil del joven universitario **Modelo** con un peso proporcional del 19%. De hecho, este último perfil sólo incluye al 6.4% de la población de la Unidad Iztapalapa y al 10.6% de Azcapotzalco. En contraste, en Xochimilco el perfil de **Inactivo-No Dedicado** sólo representa el 10.7%.

### **Conclusiones**

Iniciemos con la reflexión a partir de los perfiles escolares construidos. Conforme a las dimensiones de observación empleadas y desde la perspectiva analítica utilizada en este capítulo, es decir, la *integración* al **sistema académico** de la institución, hay que señalar que sólo un reducido grupo de jóvenes se encuentran totalmente *integrados*. Especialmente notable es el caso de la Unidad Iztapalapa donde solamente alrededor de ochocientos sujetos, de 13 mil con los que cuenta el plantel, pertenecen al perfil denominado **Modelo**, en tanto que en la Unidad Xochimilco, sin llegar a ser el perfil dominante, los jóvenes **Modelo** representan una quinta parte del conjunto. A la inversa, el porcentaje de jóvenes de Iztapalapa y Azcapotzalco ubicados en el perfil escolar **Inactivo-No Dedicado** rebasa el 20%, al contrario de Xochimilco donde sólo llega al 10.7%. (Véase Cuadro 8). En consecuencia, nuestra hipótesis de que el Sistema Modular, ideado por su primer Rector, el Dr. Ramón Villareal, e inspirado en las ideas de Piaget y Bunge, así como en la experiencia de algunas universidades alemanas y holandesas<sup>9</sup>, juega un papel importante para explicar las diferencias entre las Unidades parece confirmarse.

---

<sup>9</sup> Véase el libro de López Zárate, et.al. (2000). Una Historia de la UAM. Sus primeros 25 años. UAM.

Es una realidad que los jóvenes universitarios de la UAM están generando y reproduciendo una serie de *habitus* que no reflejan la incorporación generalizada de prácticas escolares propias de las comunidades científicas y profesionales. La credencialización, el futuro incierto, la obsolescencia de los modelos pedagógicos, la percepción de que al profesorado no le interesa la docencia, el desinterés y la ausencia de pasión por el conocimiento mismo, son algunos de los elementos que constituyen un entorno poco propicio para producir una sólida *integración* al **sistema académico** del establecimiento escolar. Es sintomático que alrededor de 22 mil jóvenes universitarios cuenten con un perfil de prácticas escolares que en buena medida se limita a tener una **Responsabilidad Formal**, tener una relativa **Presencia Activa en Clase** y una escasa **Inversión de Tiempo al Estudio**.

En consecuencia, es explicable que aproximadamente 35 mil jóvenes universitarios, de 43 mil inscritos, no tienen la práctica de realizar una **Producción Sistemática** y 22 mil no poseen el *habitus* de la **Producción Analítica**. Los jóvenes universitarios no sólo no están llegando a la Universidad con suficientes capitales culturales *incorporados*, sino lo que es más grave, la misma institución está siendo incapaz de generar y o construir una estrategia educativa que permita que logren cierto interés y dedicación por el cultivo del conocimiento. La UAM, pese a ser una de las pocas IES en México que cuenta con una alta proporción de académicos de Tiempo Completo, la mayor parte de ellos con estudios de posgrado, mismos que reciben ingresos económicos por arriba del promedio nacional, no ha logrado que su modelo educativo sea suficientemente exitoso.

A partir de nuestros resultados, se puede sostener que la mayoría de los jóvenes universitarios de la UAM construyen un “mundo de vida” donde la academia no constituye el eje central de sus prácticas cotidianas. Nuestras indagaciones, gracias al empleo de diversas técnicas de investigación, indican que importantes sectores cuentan con un *habitus* escolar muy peculiar que puede denominarse como la “ley del menor esfuerzo”. En su vida escolar universitaria siguen desarrollando prácticas aprendidas desde la educación básica, o bien las aprenden en la universidad, cuya lógica de operación consiste en apreciar que la academia, el conocimiento, el aprendizaje y dominio de habilidades profesionales,

el saber en sí, son negociables. Para ello, miles de jóvenes universitarios, así como zonas importantes de la comunidad de profesores, con la complicidad de algunas autoridades, han hecho posible la existencia y reproducción de lo que llamamos un **sistema académico convencional**.

Aunque difícil de cuantificar, el **sistema académico convencional** forma parte de la vida escolar cotidiana de los sujetos, cuestión que logramos identificar a través de nuestras entrevistas y de nuestros rastreos etnográficos. Dicho **sistema** no es privativo de la educación superior, opera en el *habitus* de los jóvenes desde antes de ingresar a la universidad, constituye parte de su capital cultural en su estado *incorporado*, de su experiencia educativa acumulada durante años, misma que, además, les ha permitido llegar y transitar por la UAM con al menos un logro escolar palpable: siguen siendo alumnos matriculados. Por tal motivo, resulta ser relativamente más fácil para los sujetos identificar las reglas que operan dentro del **sistema académico convencional** que adherirse a una serie de pautas y normas que les llegan a resultar extrañas, novedosas y exigentes. De ahí la dificultad de la institución universitaria para erradicar, cuando se lo propone, la existencia dicho **sistema**; el mismo forma parte de la cultura escolar mexicana y del valor que al conocimiento se le otorga en amplios sectores sociales, incluyendo a los jóvenes universitarios quienes muchas veces tratan al conocimiento como kleenex<sup>10</sup>: úsese y tírese.

Más aún, habría que considerar en términos más amplios, para no tener una visión analítica internalista del problema, en que medida la cultura política y ciudadana imperante en México impregna la cultura escolar. Si en la vida cotidiana, desde niños, los sujetos aprenden, se les enseña e interiorizan que las leyes y su aplicación son negociables, como si se estuviera en un mercado donde se intercambian muchas cosas, no tendría porqué no existir dicha cultura en el ámbito educativo.

Un ejemplo ilustrativo adicional que nos mostró hasta que punto es posible encontrarse en la práctica el **sistema académico convencional**, fue la constatación que hicimos entre la opinión de un profesor con respecto a sus

---

<sup>10</sup> Famosa marca de pañuelos desechables.

alumnos y los resultados de la evaluación en las actas de calificaciones. En efecto, el docente entrevistado se refirió a los estudiantes de su curso en los siguientes términos: “Mira, llevo 18 años dando clases en Historia, y con gran decepción denoto que su formación previa, su capacidad analítica, de escritura y de expresión verbal es cada día más patética. Yo no sé cómo llegan a la Universidad, deberían de quedarse en sus colonias trabajando en los oficios de sus padres. La gran mayoría no reúne las condiciones para desempeñarse en la vida académica e intelectual que significa el ejercicio de la Historia. No solo son unos haraganes, sino que son como retrasados mentales”. Con esta apreciación del profesor, uno supone que los resultados del desempeño de los jóvenes se reflejarían en la existencia de muchos reprobados al finalizar el trimestre; sin embargo, gracias a nuestra exploración etnográfica, misma que nos llevó a revisar las listas de calificaciones del profesor entrevistado en las ventanillas donde se publican, nos encontramos, para sorpresa nuestra, que ningún alumno había reprobado el curso.(j).

La distancia entre el tipo de estudiante que cada profesor considera recibe en el aula, y los resultados escolares que plasman en las actas de calificaciones nos produjo un profundo *extrañamiento* analítico, lo que nos llevó a buscar más información de lo que estaba ocurriendo; de tal manera que buscamos entrevistarnos con un alumno que cursó la materia con el profesor referido. Cuando finalmente lo logramos, le preguntamos expresamente sobre nuestra indagación, a lo cual nos comentó: “El profesor es un tanto amargado y gruñón, pero todo mundo sabe que nunca te reprueba, porque dice que la vida profesional nos colocará en el lugar que nos corresponde, no los profesores ni la universidad” (Julián, sexto trimestre de H.).<sup>11</sup>

Pero regresemos a nuestra interpretación analítica. El análisis factorial, así como las entrevistas realizadas, muestran que las prácticas de invertir tiempo en

---

<sup>11</sup> Con objeto de obtener más información sobre la lógica práctica con la que operan los sujetos estudiantiles dentro del **sistema académico convencional**, entrevistamos a varios Coordinadores de Licenciatura de las tres Unidades. Resultó interesante la claridad que tienen acerca de cómo “navegan” dentro del plan de estudios los estudiantes. Los Coordinadores no sólo tienen identificadas las materias que más dificultades académicas representan para los alumnos, sino también cómo muchos alumnos diseñan estrategias curriculares en busca de los profesores más “populares”, “barcos”, “faltistas”, “flexibles”, etc.

el estudio, en la realización de trabajos escolares fuera del aula, así como trabajar en equipo, elaborar esquemas y diagramas conceptuales no se encuentran suficientemente desarrolladas entre la comunidad universitaria de la UAM. Sin embargo, los jóvenes permanecen y transitan con relativo éxito curricular por sus respectivos planes de estudio, gracias a la construcción de una serie de normas, códigos y estrategias pactadas con importantes porciones del profesorado, mismas que no pasan por las reglas instrumentales establecidas por la institución escolar. De tal manera que podemos hablar de la existencia de diferentes procesos de *integración* a la institución universitaria, sobre la base de dos circuitos que coexisten y operan en la vida escolar y a los cuales de manera diferencial se adscriben los jóvenes de la UAM: el **sistema académico** y el **sistema académico convencional**. Para ser miembro de la comunidad académica de la Universidad, los jóvenes descifran de forma heterogénea las reglas propias del trabajo intelectual de sus respectivas disciplinas y profesiones, pero también identifican y construyen estrategias de trabajo que negocian y canjean entre sus grupos de pares, con algunos sectores de profesores y con las mismas autoridades.

Ciertamente la *practicidad de las reglas* que establecen los jóvenes, supone la construcción de *esquemas tipificadores* que atribuyen a las *pautas de acción* específicas del profesorado y las autoridades. A partir de dichos *esquemas*, los sujetos son capaces de producir un “conocimiento de *recetas* dignas de confianza para interpretar el mundo social y para manejar cosas y personas con el fin de obtener los mejores resultados en cada situación con un mínimo de esfuerzos, evitando consecuencias indeseables” (Schutz, 1964:98). Así pues, los *esquemas* y las *recetas* incluyen no solamente aquellas prácticas que permiten a los jóvenes adquirir conocimientos y habilidades propias de las disciplinas y profesiones que eventualmente desarrollarán una vez que concluyan su licenciatura; supone también el desarrollo de prácticas que no siempre se acompañan de un proceso racional por el cultivo y desarrollo del saber, sino simplemente la *practicidad* de transitar con el menor costo posible por la institución para algún día obtener un certificado.



# Un acercamiento a las prácticas de consumo cultural

## *Introducción*

La universidad, en tanto institución social encargada de la instrucción y habilitación para el trabajo, tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a la generación y transmisión de conocimientos, valores y actitudes que conforman los *ethos* profesionales. (Merton, 1980). Para lograrlo, generan un **sistema académico** y un **sistema social**, cada uno de los cuales tiene sus propias características, mismos que se construyen a partir de los actores que participan en ellos. Como lo indicamos en el primer capítulo, el grado de simetría de los dos sistemas varía de institución a institución, en algunas, el **sistema académico** puede dominar el mundo social de la institución, en otras al contrario, o bien existir un equilibrio entre ambos. Conviene aclarar que los dos sistemas coexisten en toda institución, no son excluyentes, y en ocasiones puede no ocurrir una clara diferenciación entre ambos. Como dice Díaz de Rada, “con sus interpretaciones y prácticas cotidianas, los agentes traducen formalidad en informalidad y viceversa” (Díaz de Rada, 1996:XVII).

Como hemos visto en anteriores capítulos, el **sistema académico** se refiere a todas aquellas prácticas y estructuras organizacionales que se centran alrededor de los planes y programas de estudio, el salón de clases, los laboratorios y talleres de la universidad, mismas que involucran tanto al personal académico como al directivo y administrativo en su responsabilidad primaria hacia la educación de los jóvenes. Estructuras y prácticas que se erigen en el paradigma de la racionalización instrumental que debe cumplir toda institución formalizada propia de la modernidad, como lo es la escuela. (Díaz de Rada, 1996).

Por su parte, el **sistema social** de la universidad se centra alrededor de los procesos y prácticas de interacción que se generan en la comunidad universitaria fuera del ámbito de los planes y programas de estudio de las licenciaturas, al margen del *curriculum* y de la práctica educativa en sentido estricto. El **sistema social** está conformado, en parte, por las prácticas de consumo cultural que llevan

a cabo los jóvenes universitarios a partir de la oferta generada en los espacios institucionales, como son los ciclos de cine y teatro, exposiciones artísticas en las galerías, conciertos de música de diversos géneros, etcétera.

El **sistema social** también puede referirse a todas aquellas prácticas culturales que realizan los estudiantes dentro de los *campus*, como pueden ser, entre muchas otras: jugar dominó o baraja en los jardines de la institución, juntarse a tocar guitarra y cantar con varios compañeros en los campos deportivos, refugiarse debajo de un árbol para tomarse unas chelas<sup>1</sup> o meterse un toque de mota<sup>2</sup>, así como elaborar grandes carteles para anunciar la presencia de algún contingente del EZLN en la institución, acudir a la cafetería a cotorrearla con los cuates<sup>3</sup>, tirarse en el pasto a cachondear por horas con el novio<sup>4</sup>, etcétera. Se trata, en suma, de prácticas culturales que se desarrollan al margen de la oferta cultural oficial de la institución. Prácticas que no siempre siguen las reglas y normas institucionales, pero que existen y forman parte de la vida de las comunidades universitarias. En ambos casos, las prácticas de consumo cultural son, como dice Tinto, “actividades tan importantes y necesarias como las intelectuales” (Tinto, 1993:106).

En esta perspectiva, la universidad no sólo es un centro de capacitación profesional, es también una institución que tiene como propósito formar individuos que se encuentran en proceso de conformación definitiva de sus valores, creencias y expectativas de vida futura, y aunque la estructura y funcionamiento de la escuela se centra en la transmisión y generación de conocimientos, en ella ocurren muchos otros procesos que, lamentablemente, pasan inadvertidos para la mayoría de las autoridades y el profesorado. En este sentido, resultó importante indagar de que forma los jóvenes universitarios participan e incorporan a su vida cotidiana la oferta cultural que la universidad ofrece, esto es, cuántas y cuáles son las prácticas de consumo típicas de los jóvenes universitarios de la UAM. Para ello, nuestro foco de interés primordial se concentró en las prácticas culturales

---

<sup>1</sup> Cervezas.

<sup>2</sup> Fumar marihuana.

<sup>3</sup> Platicar con los amigos.

<sup>4</sup> Acostarse en los jardines a besarse y tocarse el cuerpo.

cuya realización depende básicamente de la oferta cultural que hace la misma institución en sus diferentes instalaciones, como es la asistencia y el consumo de obras de teatro, danza, funciones de cine, exposiciones pictóricas y conciertos de música.

La incorporación a la comunidad universitaria y el consecuente tránsito en la vida académica y social de una institución de educación superior, supone un proceso en el que se combinan distintos tipos de *integraciones*, una de ellas consiste en ser partícipe de la variada oferta cultural que ofrece la universidad, lo que significa el aprendizaje y dominio de las formas simbólicas de participación, organización y *ethos* culturales en las que se involucran de manera diferenciada los jóvenes universitarios de una determinada institución. A través del consumo cultural de la oferta institucional, se generan sistemas de *integración* y comunicación entre los diversos miembros de la comunidad universitaria, particularmente entre los jóvenes, pero también, como ha señalado García Canclini, en las mismas prácticas de consumo cultural es posible apreciar mecanismos de diferenciación social y distinción simbólica. (García Canclini, 1992).

En el caso del consumo cultural al interior de la UAM, resultó particularmente interesante indagar cómo los jóvenes universitarios, a la vez que generan formas de *integración* a su espacio vital de permanencia escolar, también desarrollan procesos de diferenciación cultural entre sus miembros, en el contexto de una oferta cultural abiertamente democrática, en el sentido de que su acceso es público y gratuito, a diferencia de lo que ocurre en buena parte de la oferta cultural no universitaria.

No obstante de tratarse de un espacio institucional del que se es partícipe por el simple hecho de estar matriculado, es posible encontrar pautas de consumo cultural heterogéneas entre sus miembros, lo que desde nuestro punto de vista puede ser un valioso indicador de las diversas maneras en que los sujetos jóvenes se *integran* y viven el espacio universitario. En síntesis, nuestro interés analítico por adentrarnos al conocimiento de algunas prácticas de consumo cultural, tuvo como propósito identificar los diversos procesos de *integración* que se generan

entre los jóvenes universitarios de la UAM, en la medida que “las instituciones educativas se caracterizan porque sus distintos miembros se relacionan entre sí en una variedad de escenarios, que no se limita estrictamente a los ambientes formales del quehacer académico” (Tinto, 1992:166).

Por otra parte, los acontecimientos que ocurren en la esfera social extrauniversitaria de la vida de los jóvenes juegan un papel importante, e incluso en algunos casos incide en las formas y mecanismos de relación con el medio universitario. Pero a su vez, el contacto con una determinada variedad de ofertas culturales intrauniversitarias puede contribuir a que los sujetos potencien su interés y amplíen o modifiquen su propio capital cultural en estado *incorporado*. En este sentido, abordamos también algunas prácticas de consumo cultural que establecen los jóvenes universitarios en otros espacios de socialización distintos a la institución educativa, poniendo atención al conjunto de formas de consumo cultural como por ejemplo, museos, teatros, cines, espectáculos musicales y deportivos.

De esta forma, es posible identificar diversos patrones de consumo que coexisten entre los miles de jóvenes de la UAM: aquellos que tienen un mayor nivel de consumo cultural afuera que dentro de la institución, los que mantienen un nivel de consumo similar tanto al interior del *campus* como fuera, y aquellos que tienen un mayor nivel de consumo interno en la Universidad en contraste con el que realizan fuera.

### ***Consideraciones metodológicas***

En el cuestionario que aplicamos a los jóvenes universitarios de las tres Unidades de la UAM, obtuvimos información de la frecuencia con la que asisten a las siguientes ofertas culturales, tanto dentro como fuera de la institución:

1. Dentro: Eventos musicales, teatro, danza, eventos deportivos, exposiciones de artes plásticas y cine. (seis tipos de oferta).<sup>5</sup>
2. Fuera: Eventos musicales, teatro, danza, eventos deportivos, exposiciones de artes plásticas, cine y museos. (siete tipos de oferta).

En principio, nos interesó conocer ¿A cuántas ofertas culturales acostumbran asistir cada uno de los jóvenes universitarios?, así como ¿Cuáles son los distintos tipos de oferta que consumen? De esta forma, nuestro objetivo consistió en poder apreciar la existencia de diversos perfiles de consumo cultural entre los jóvenes universitarios de la UAM. Sin embargo, con el análisis de cada una de las ofertas culturales de manera separada e independiente, no es posible responder a nuestras preguntas, ya que si un joven responde que acude frecuentemente a las funciones de cine, no necesariamente lo hace para las funciones de danza o a los eventos musicales. El análisis de variable por variable tampoco nos permite indagar las distintas combinatorias de consumo cultural existentes en cada sujeto y por ende, poder construir perfiles de consumo cultural entre la población. Por ello, confeccionamos dos índices, mismos que nos permitieron tener una visión del conjunto de las prácticas de consumo cultural, a partir de los cuales podemos brindar una propuesta de perfiles de consumo y de

---

<sup>5</sup> Aunque también obtuvimos información relativa a la frecuencia con la que los alumnos acuden a conferencias y presentaciones de libros, finalmente decidimos excluirlas del análisis, toda vez que a través de nuestras exploraciones etnográficas constatamos que con mucha regularidad los estudiantes acuden a dichas ofertas debido a la obligación de entregar un reporte a sus profesores, lo que ubica más claramente a dichas prácticas dentro del **sistema académico** y no en el **sistema social**: “Me revienta venir a las conferencias, además de aburridas y de que muchas veces no entiendo ni papa, los profesores nos obligan a tomar notas para entregarles un choro por escrito”(Pedro, sexto trimestre de Q.F.B.). Pero también existe un sentido de oportunidad y provecho escolar distinto al que el profesorado supone: “La mayoría de la veces que vengo a las conferencias que organiza el Departamento lo hago porque los profesores, o alguna autoridad, necesitan llenar el auditorio o la sala audiovisual. De otra forma no se paran ni las moscas. Aunque siento que pocas veces le saco provecho para mis estudios, pues los conferencistas se avientan unos rollos que no comprendo, la ventaja de asistir es que los profesores ya me identifican como una alumna siempre dispuesta y eso...pues luego sirve para obtener buenas notas en mis cursos”(Aurora, octavo trimestre de H.). Pero también existen algunos que tienen otra apreciación: “Cuando cursé el quinto trimestre leí un libro sobre la arquitectura japonesa, que me pareció sumamente interesante, pero cuando estaba en séptimo trimestre me enteré de una conferencia que organizó la División con uno de los autores. Me resultó muy emocionante ver en vivo y en directo a ese personaje, poder hacerle preguntas y mejorar mi conocimiento de la arquitectura moderna en Japón. Lamentablemente, creo que la mayoría de mis compañeros de otros trimestres estaban ahí solamente calentando la silla” (Alfredo, noveno trimestre de D.G.).

esa manera inferir los distintos grados de *integración* al **sistema social** de la Universidad en cada uno de sus tres planteles.

De igual forma, el empleo de los índices en relación al consumo cultural de la oferta cultural extrauniversitaria por parte de los jóvenes universitarios de la UAM, nos proporcionó un acercamiento más preciso a la cantidad de ofertas a las que acostumbran acudir cada uno de ellos, así como las distintas combinatorias específicas, para de esa forma también construir perfiles de consumo cultural externo a la Institución. El primer índice fue sumatorio, el segundo, fue posicional.

Antes de construir los índices señalados se procedió a dicotomizar cada una de los indicadores, agregando en cada uno las respuestas de “frecuentemente” y “a veces” como una señal de que los jóvenes con alguna regularidad consumen determinada oferta cultural, y por otro lado adicionando las respuestas de “casi nunca” y “nunca” como un indicador de que no tienen la práctica regular de consumo cultural en cada una de las ofertas. Una vez dicotomizados los indicadores de consumo cultural interno y externo, procedimos a la construcción de un índice sumatorio simple del conjunto, tanto para el consumo interno como externo, con objeto de asignarle a cada sujeto entrevistado un valor específico para el total de las prácticas de consumo cultural que realizan. De esta manera es posible identificar, para cada caso, si el sujeto tiene, por ejemplo, la costumbre o no de acudir regularmente a una, dos, a todas o a ninguna de las ofertas culturales tanto internas como externas.

Por su parte, el índice posicional nos permite saber con todo detalle el perfil de oferta cultural a la que acostumbran o no acudir cada uno de los sujetos entrevistados. Esto es, el índice posicional nos ofrece, con precisión, por ejemplo, el número y la proporción de jóvenes universitarios que tienen la práctica de asistir solamente a las funciones de cine y teatro, o aquellos que tienen la costumbre de acudir regularmente a las funciones de danza, a las exposiciones de pintura y a los conciertos de música, o aquellos que tienen la práctica de acudir a eventos deportivos, conferencias, cine y conciertos de música.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> A cada oferta que consume un sujeto se le asignó un 0 si no tenía la costumbre de asistir, y un 1 cuando sí existía la práctica. Por la posición que se le asigna a cada oferta, en cada sujeto es posible identificar las combinatorias de consumo cultural de cada uno. Por ejemplo, los resultados de las respuestas al consumo de

El hecho de separar el consumo interno del externo, tiene, entre otros propósitos, poder distinguir hasta qué punto la institución educativa constituye un espacio de consumo cultural propicio para la *integración* de los jóvenes al ambiente educativo de la universidad, o al contrario, se trata de un espacio del cual no participan ampliamente. Manejar de manera independiente el análisis del consumo cultural externo a la institución puede permitirnos, además, conocer parte de la vida cultural de los jóvenes universitarios más allá del ambiente institucional educativo, a la vez que puede ser un indicador de las distintas formas en que amplían o no su universo cultural, así como explorar algunos de los usos posibles que llevan a cabo de los espacios urbanos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM).<sup>7</sup>

Consideramos que ambos índices pueden brindarnos una mirada más fina y detallada para construir perfiles específicos de consumo cultural entre los jóvenes universitarios y, de esta forma, contribuir parcialmente al enriquecimiento de los trabajos de investigación en la materia, ya que, en términos generales, una de las limitaciones que tienen algunos de los estudios publicados, como son en particular los trabajos de Jorge González y Guadalupe Chávez, así como los que realizan algunos medios de comunicación como el periódico el *Reforma*, es que no ofrecen una visión de conjunto de los patrones de consumo cultural que llevan a cabo los sujetos. Aunque nos brindan valiosa información sobre la proporción de habitantes que acostumbran ir al cine, al teatro, ver televisión en sus casas o escuchar la radio, el tipo de análisis empleado es de carácter fragmentario. (González y Chávez, 1996).

Ciertamente hoy sabemos que los jóvenes, u otros grupos poblacionales, emplean determinado tiempo en escuchar radio, sabemos cuántos y con qué frecuencia van al cine, o cuántas horas ven televisión, pero dichas investigaciones

---

la oferta cultural interna del alumno foliado con el número 35 aparecen de la siguiente forma: 001001. Por el número y la posición en la que se codificaron las ofertas, es posible identificar que dicho alumno acostumbraba acudir con alguna regularidad a dos ofertas, a saber, teatro y cine.

<sup>7</sup> Aunque en el cuestionario no se precisa que contesten la frecuencia con la que asisten a la oferta cultural de la ZMCM, partimos del supuesto de que el consumo cultural de la población estudiantil se realiza fundamentalmente en la ZMCM. Es posible que ciertos sectores de jóvenes universitarios asistan a ofertas culturales fuera de la ZMCM cuando salen de viaje en los periodos vacacionales, o en algún fin de semana.

no nos ofrecen información que nos permita conocer la proporción de jóvenes que, por ejemplo, escuchan la radio tres horas al día, que esos mismos jóvenes ven televisión diez horas a la semana, que van frecuentemente al cine y que no suelen ir a conciertos de música ni a exposiciones de arte. Nuestros índices pretenden ofrecer una visión más integral de los perfiles de consumo cultural de una población específica: los jóvenes universitarios de la UAM.

Al mismo tiempo, nuestro análisis tiene el propósito de proporcionar una interpretación relativa, por una parte, a las distintas formas de *integración* al **sistema social** de la universidad, así como a las diversas prácticas de consumo cultural de algunas ofertas culturales que existen en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y, por otra parte, caracterizar los perfiles de consumo cultural globales que llevan a cabo los jóvenes.

En relación al primer índice, agrupamos a la población en cuatro conglomerados, atendiendo al número de actividades culturales a las que tienen o no la práctica de acudir a su consumo regular. La construcción de los grupos, uno para el consumo cultural interno y otro para el consumo cultural externo son, como toda investigación, producto de una decisión relativamente arbitraria, evidentemente discutible, pero que tiene como objetivo simplificar el análisis y distinguir las diferentes y heterogéneas modalidades de las prácticas de consumo cultural de los jóvenes universitarios de la UAM. Para el caso del consumo cultural de la oferta interna de la universidad, agrupamos a la población en los siguientes grupos, a saber:

Grupo 1: Jóvenes que no tienen la práctica regular de asistir a ninguna de las ofertas culturales de las que obtuvimos información a través del cuestionario que aplicamos. Los jóvenes de este grupo, consideramos tienen una *integración Nula* a la oferta cultural de la UAM.

---

Sin embargo no diferenciamos este posible comportamiento, mismo que existe en algunos sectores de jóvenes cuyas familias continúan manteniendo lazos sociales importantes con sus comunidades y ciudades de origen.



Grupo 2: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir uno o dos tipos distintos de ofertas culturales, por ello, consideramos que este grupo tiene una **Baja integración** a la oferta cultural de la UAM.

Grupo 3: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir tres o cuatro tipos distintos de ofertas culturales. Los jóvenes de este grupo tienen una **integración Media** a la oferta cultural de la UAM.

Grupo 4: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir cinco o las seis ofertas culturales de las que recogimos información. Los jóvenes de este grupo tienen una **Alta integración** a la oferta cultural de la UAM.

Para el caso del consumo cultural de la oferta no universitaria, también agrupamos a la población en cuatro grupos, aunque debido a que obtuvimos información de una mayor oferta cultural-los museos-, los conglomerados varían ligeramente, a saber:

Grupo 1: Jóvenes que no tienen la práctica regular de asistir a ninguna de las ofertas culturales de las que obtuvimos información a través del cuestionario que aplicamos. Los jóvenes de este grupo, consideramos tienen un **Nulo** consumo de la oferta cultural de la Zona Metropolitana de la ciudad de México.

Grupo 2: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir uno o dos tipos distintos de ofertas culturales. Los jóvenes de este grupo, tienen un **Bajo** consumo de la oferta cultural de la Zona Metropolitana de la ciudad de México.

Grupo 3: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir tres o cuatro tipos distintos de ofertas culturales. Los jóvenes de este grupo tienen un consumo **Medio** de la oferta cultural de la Zona Metropolitana de la ciudad de México.

Grupo 4: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir cinco, seis o las siete ofertas culturales de las que recogimos información. Los jóvenes de este grupo tienen así un **Alto** consumo de la oferta cultural de la Zona Metropolitana de la ciudad de México.

## **La integración cultural al sistema social de la UAM**

El análisis del índice de consumo cultural del conjunto de los jóvenes universitarios de la UAM y de los tres *campus* de la universidad nos arroja resultados interesantes. A nivel global, el mayor porcentaje se concentra en el tercer grupo, al que denominamos **integración Media**; esto es, una población que asciende al 32.6% del total tiene la costumbre regular de asistir de tres a cuatro ofertas culturales distintas. (Ver Cuadro 1). En segundo lugar, el 29.1% del conjunto, que corresponde al grupo de **Baja integración**, participa solamente de una o dos de las ofertas culturales que organiza la institución. En tercer lugar se localizan los jóvenes con una **Alta integración** cultural, ya que el 27% consume regularmente cinco o seis ofertas culturales institucionales. Esto significa que tres de cada diez jóvenes se encuentran, desde nuestra perspectiva de análisis, ampliamente *integrados* a una zona importante del **sistema social** de la universidad, debido a las diversas prácticas de consumo cultural a las que acuden con alguna regularidad.

**Cuadro 1**  
**Índice de *integración* cultural interno**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	Total
<b>Nula</b>	Abs.	47	59	85	191
	%	10.5	9.7	13.3	11.3
<b>Baja</b>	Abs.	127	141	226	494
	%	28.4	23.2	35.3	29.1
<b>Media</b>	Abs.	152	226	176	554
	%	34.0	37.1	27.5	32.6
<b>Alta</b>	Abs.	121	183	154	458
	%	27.1	30.0	24.0	27.0
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697
	%	100	100	100	100

\*La prueba estadística de ji-cuadrada es significativa:  $p < 0.000$ .

A su vez, los grupos de **integración Media** y **Alta** representan el 60%, es decir, un poco más de la mitad de los jóvenes de la UAM ha encontrado en el

espacio institucional una buena oportunidad para formar parte de la comunidad universitaria, generar identidades simbólicas compartidas, ampliar sus horizontes culturales más allá del aula de clases. A través del consumo cultural, una parte considerable de la comunidad está claramente *integrada* y es partícipe de un proyecto educativo y cultural impulsado por la Universidad Autónoma Metropolitana. Este hecho destaca la relevancia del papel que cumple la “difusión y extensión de la cultura” en el seno de las universidades, pues contribuye de manera sustantiva en la formación de los jóvenes como ciudadanos, además de ser un elemento que puede permitir la permanencia y el tránsito por la educación superior.

No obstante lo anterior, es importante anotar la diversidad y heterogeneidad de formas de *integración* cultural de la comunidad, ya que existen signos de diferenciación y distinción entre sus miembros. Por ello, no podemos dejar de mencionar que una proporción que asciende al 11.3% del conjunto se distingue del resto por no asistir a ninguna de las ofertas culturales de la misma, así como un 29.1%, esto es, cerca de la tercera parte de la población tiene un nivel de *integración* **Baja**. Aunque el grupo de *integración* cultural **Nula** es el más pequeño de los cuatro que construimos, no es despreciable considerar que, si aceptamos que nuestra muestra es representativa del conjunto de los 43 mil alumnos inscritos en la UAM, alrededor de cuatro mil quinientos jóvenes universitarios no asisten a ninguna de las ofertas culturales institucionales, así como aproximadamente doce mil jóvenes tienen un **Bajo** nivel de integración a la vida cultural universitaria. Son, sin duda, cifras elocuentes en la medida que nos hablan de la nula o escasa *integración* al **sistema social** de la universidad de un importante conjunto de jóvenes.

Ahora bien, este comportamiento de los jóvenes universitarios en el ámbito general de la Institución tiene, como puede verse también en el Cuadro 1, algunas diferencias entre las tres Unidades que es preciso mostrar. De las tres Unidades, los jóvenes del plantel Xochimilco son los que muestran una menor *integración* a la zona del **sistema social** institucional que estamos analizando, ya que sólo el 24% forma parte del cuarto grupo, esto es, aquellos que tienen la práctica regular

de asistir a cinco o seis ofertas culturales. En dicha Unidad es mayor la proporción de jóvenes que se concentran en el segundo y primer grupo; de hecho, prácticamente la mitad de tiene una **Baja** o **Nula** *integración* al **sistema social** del plantel.

A diferencia de Xochimilco, los jóvenes universitarios de Azcapotzalco y sobre todo los de Iztapalapa manifiestan un mayor grado de *integración* al **sistema social** de sus respectivas Unidades. Iztapalapa se caracteriza por ser la Unidad donde es mayor la proporción de aquellos que se localizan en un **Medio** y **Alto** nivel de *integración* cultural (37.1% y 30% respectivamente); en esta última Unidad es menor la proporción de jóvenes que forma parte del grupo de *integración* **Nula**: 9.7%. Sin embargo, de los jóvenes que se ubican en un **Alto** nivel de *integración* cultural, Xochimilco concentra la mayor proporción de los que resultaron con un perfil de consumo que asiste regularmente a todas las ofertas: 57.3%, mientras que en Azcapotzalco asciende al 46.2% y en Iztapalapa es del 41.5%.

En principio, es probable que la ubicación geográfica de los planteles, así como el lugar de residencia de los jóvenes puede ser un factor que explique las diferencias. En efecto, tal y como la ha mostrado García Canclini, más de la mitad de las ofertas culturales existentes en la ZMCM se localiza en el centro y en el sur, situación que puede favorecer que los estudiantes de la Unidad Xochimilco asistan con más regularidad a la amplia oferta sureña que a la oferta de la propia Universidad; por el contrario, la escasez de ofertas culturales en las zonas de Iztapalapa y Azcapotzalco pueda explicar el hecho de que los estudiantes de ambas Unidades tengan como una oferta importante la existente al interior de sus planteles, en comparación con la oferta externa. (García Canclini, 1998).

En este sentido, de acuerdo a la información obtenida en la Dirección de Sistemas Escolares de Rectoría General, en relación a los domicilios de los alumnos activos en UAM, es posible encontrarse algunos rasgos específicos de la comunidad de cada plantel. A nivel general es importante señalar que el 32% vive

en los municipios conurbados de la ZMCM.<sup>8</sup> En el caso de Azcapotzalco, el 48.4% vive en distintos municipios del Estado de México, fundamentalmente en Tlanepantla, Naucalpan, Ecatepec y Cuatitlán Izcalli, el 13.4% tiene su residencia en la Delegación Gustavo A. Madero y sólo el 9.3% en Azcapotzalco. Por su parte el 26.3% de los alumnos de Iztapalapa vive en el Estado de México, principalmente en Nezahualcóyotl, Ecatepec, Texcoco y Chimalhuacán, el 25.5% en la Delegación Iztapalapa. En el caso de Xochimilco, solamente el 14.9% de los estudiantes vive en el Estado de México, fundamentalmente en Nezahualcóyotl, Ecatepec y el Valle de Chalco, el 16.1% reside en la Delegación Iztapalapa, el 12.6% en Coyoacán, el 8.4% en Tlalpan y solamente el 5.6% en Xochimilco.

Como puede notarse, los jóvenes de ésta última Unidad residen en localidades donde tienen parcialmente mejores condiciones geográficas para acceder a una mayor oferta cultural fuera de la UAM, fundamentalmente la existente en la UNAM, cuestión que, como veremos más adelante, se refleja parcialmente en los índices de consumo cultural externo, en tanto que los jóvenes universitarios de las Unidades Iztapalapa y Azcapotzalco viven en localidades donde no abunda una oferta cultural amplia y diversificada; y es que el Distrito Federal “se ha constituido en una megaciudad, inaprehensible como totalidad para el ciudadano que la habita” (Portal, 2001: 239), de tal manera que los flujos en los trayectos de la población de la ZMCM cada día se circunscriben más a espacios locales claramente delimitados, al menos que uno tenga que trasladarse a la escuela o al trabajo. (En los mapas adjuntos se puede observar claramente la diferenciación de la ubicación geográfica de los lugares de residencia de los jóvenes universitarios de las tres Unidades).

Pero también es posible atribuir a la estructura, dinámica y políticas institucionales de cada plantel, el hecho de que estén o no generando una oferta cultural lo suficientemente amplia, atractiva y diversificada, como para propiciar que la comunidad se incorpore de manera activa al **sistema social**. Incluso, el

---

<sup>8</sup> En otro ámbito de análisis, este dato pone en el terreno de la discusión hasta que punto la creciente demanda por estudios superiores en la UAM, la UNAM y el IPN proviene de la población del Distrito Federal, o se trata de una demanda que se origina en el Estado de México. No está por demás señalar que en el Distrito

peso o la fuerza del **sistema académico** puede ser de tal magnitud que impida que ciertos sectores de jóvenes realicen determinadas prácticas de consumo cultural.

En relación a la oferta institucional, de acuerdo con la información oficial obtenida de las tres Unidades, en el Cuadro 2 puede apreciarse la cantidad de ofertas culturales que se llevaron a cabo durante el año 2000, así como el peso relativo que tuvo cada una de ellas. En primer lugar destaca Xochimilco por ser el plantel que ofreció el mayor número de ofertas culturales en el año, más del doble que Iztapalapa, si bien su oferta se concentra, en mayor medida que las otras Unidades, en dos tipos de eventos: exposiciones artísticas y deportes. Pese a ello, como ya lo indicamos, Xochimilco no es la Unidad que exprese el mayor nivel de asistencia de su comunidad a la oferta cultural. En contraste, Iztapalapa, que tuvo el menor número de ofertas, se caracteriza por ser el plantel donde se refleja la mayor participación de los jóvenes a la oferta institucional. Para el caso de Xochimilco llama la atención igualmente, en comparación con las otras Unidades, el poco peso que se le otorga a las funciones de cine, mismas que representaron solamente el 3% de la oferta, así como el dominio de las exposiciones artísticas en el conjunto de su oferta cultural anual: 54%.

**Cuadro 2**  
**Oferta Cultural de las tres Unidades en el 2000\***

	AZC.		IZT.		XOCH.	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<b>Música</b>	16	2%	11	2%	30	2%
<b>Exposiciones</b>	177	20%	89	15%	735	54%
<b>Teatro</b>	64	7%	27	5%	29	2%
<b>Cine</b>	119	14%	149	25%	45	3%
<b>Danza</b>	28	3%	9	2%	46	3%
<b>Deportes</b>	462	53%	314	53%	480	35%
<b>Total</b>	866	100%	604	100%	1365	100%

\*Los números absolutos indican el número de eventos por día

---

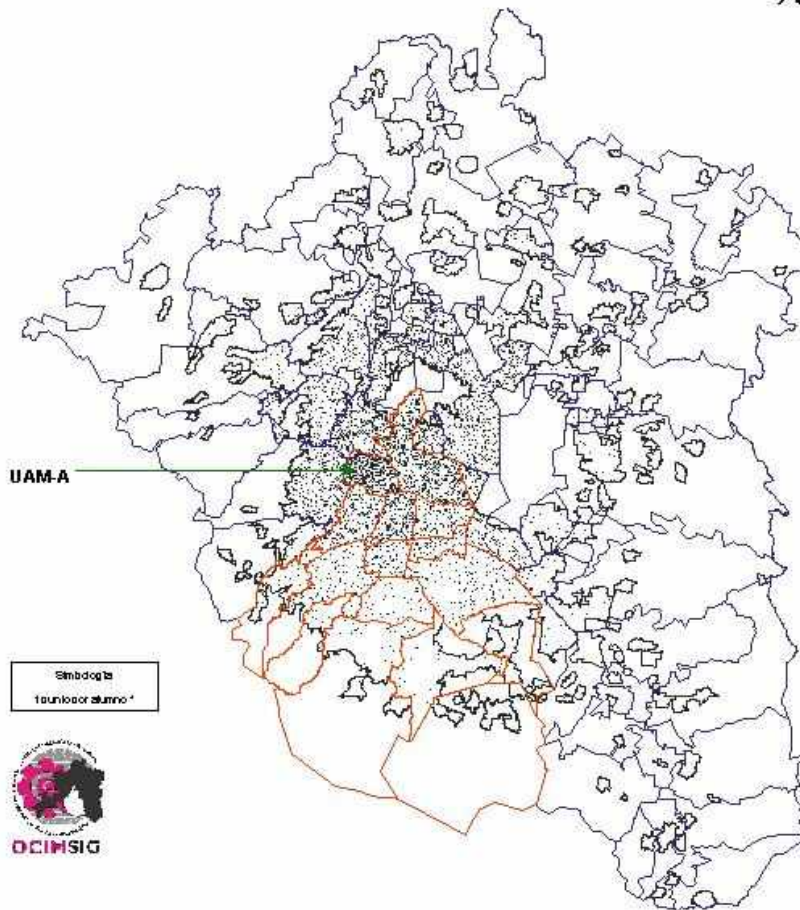
Federal viven 8 millones de personas, mientras que si se le suman los habitantes de los municipios que se suman a la ZMCM la cifra llega a 20 millones.

En segundo lugar, en el caso de Azcapotzalco, del total de actividades llevadas a cabo en el año, claramente despuntan los eventos deportivos, seguidos de las exposiciones artísticas y el cine, como las principales ofertas a la que pueden tener oportunidad de acceso los jóvenes, en contraste con el bajo peso que tienen los eventos musicales.

Para Iztapalapa sobresale, además de los deportes, el cine y las exposiciones artísticas. Como veremos más adelante, la amplitud de la oferta de cine y exposiciones encuentra cierto correlato con el consumo de los jóvenes, así como la relativa escasez de eventos de danza y teatro tiene cierta correspondencia con el tipo de consumo, no así en el caso de los conciertos de música que, no obstante ser la oferta con menor difusión en las Unidades, se trata

DELEGACIÓN / MUNICIPIO DE RESIDENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE LA  
UAM ACTIVOS AL PRIMER TRIMESTRE DEL 2002  
PLANTEL AZCAPOTZALCO

9%



\* Localización relativa al área urbana de la Delegación o Municipio  
OCIM-SIG: Sistema de Información Geográfica para la Investigación  
y la Planeación Metropolitana ( UAM -A / CENVI ).

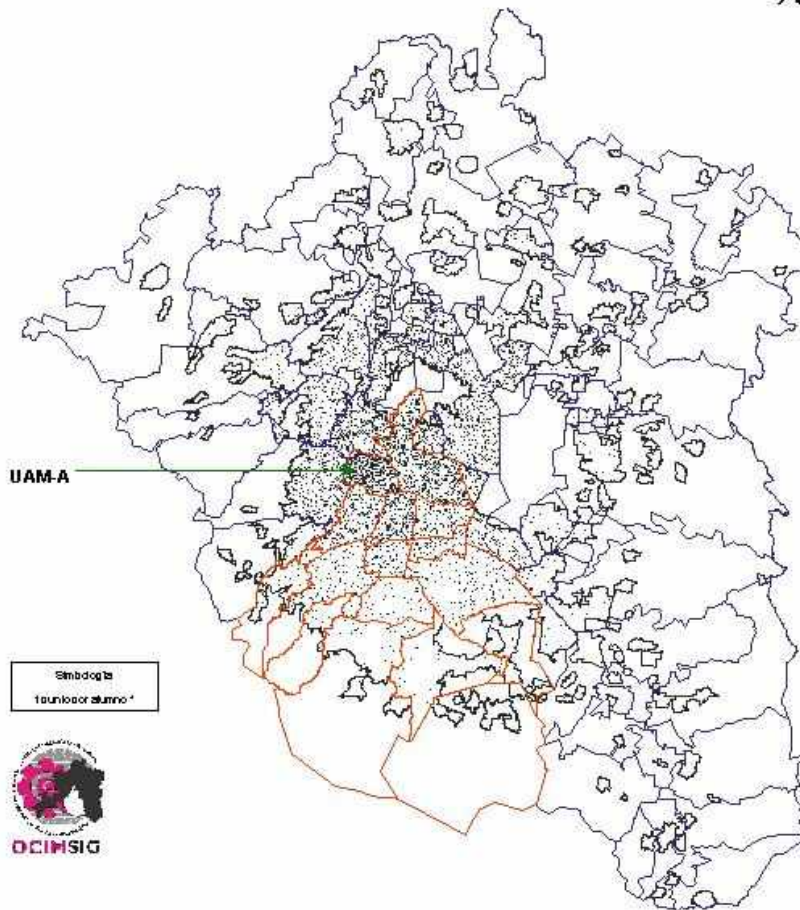
Elaboro: Mtro. José Castro L.

Simbología



DELEGACIÓN / MUNICIPIO DE RESIDENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE LA  
UAM ACTIVOS AL PRIMER TRIMESTRE DEL 2002  
PLANTEL AZCAPOTZALCO

9%



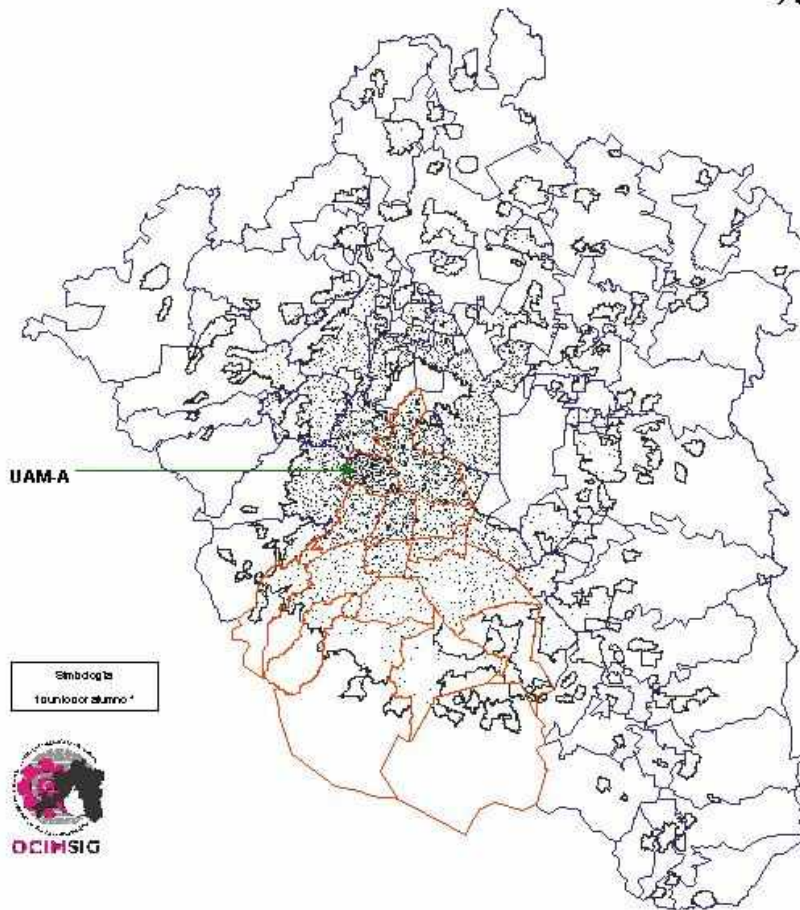
\* Localización relativa al área urbana de la Delegación o Municipio  
OCIM-SIG: Sistema de Información Geográfica para la Investigación  
y la Planeación Metropolitana ( UAM-A / CENVI ).

Elaboro: Mtro. José Castro L.

Símbolo

DELEGACIÓN / MUNICIPIO DE RESIDENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE LA  
UAM ACTIVOS AL PRIMER TRIMESTRE DEL 2002  
PLANTEL AZCAPOTZALCO

9%



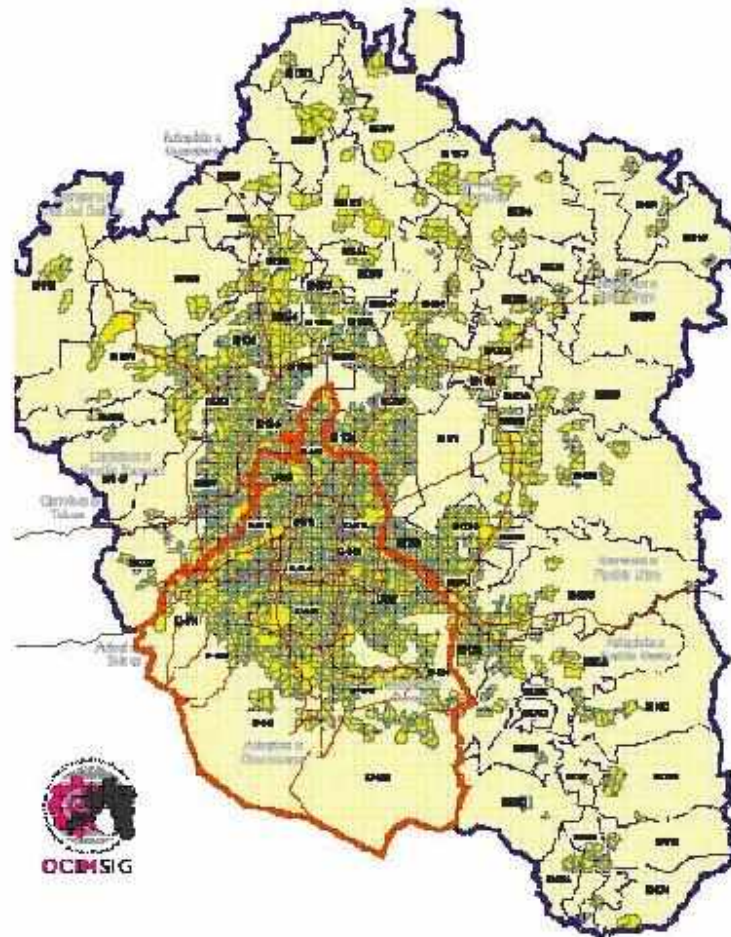
\* Localización relativa al área urbana de la Delegación o Municipio  
OCIM-SIG: Sistema de Información Geográfica para la Investigación  
y la Planeación Metropolitana ( UAM -A / CENVI ).

Elaboro: Mtro. José Castro L.

Símbolo

## ZONA METROPOLITANA DEL VALLE DE MÉXICO 2000

%



OCIM-SIG: Sistema de Información Geográfica para la Investigación y la Planeación Metropolitana ( UAM-A / CENM ).  
Fuente: Programa de Ordenación de Ordenación de la Zona Metropolitana del Valle de México (GDF, SEDESOL, Gobierno del Estado de México).

de eventos culturales a la que recurren cuando hay oportunidad de hacerlo, sobre todo si se trata de conciertos de rock.

En este sentido, llama la atención el poco interés institucional por organizar eventos musicales si consideramos que la música, particularmente el rock, forma parte importante de la vida cotidiana de los jóvenes urbanos. El silencio es algo exótico entre los jóvenes y en buena medida el rock ha permitido a los jóvenes construir una identidad propia que los diferencia de los adultos. Sin embargo, el silencio, la disciplina es un código escolar relevante, signo de seriedad y excelencia académica (sic) que promulgan las autoridades y la mayoría del profesorado. (De Garay, 1993a).<sup>9</sup> Más aun, resulta revelador que, por ejemplo, uno de los eventos musicales que mayor audiencia produjo en la Unidad Azcapotzalco en el año 2000, el concierto que ofreció en la Plaza Roja la conocida rockera Kenny, no fuera reportado por los funcionarios como una actividad realizada en el año.<sup>10</sup>

En alguna medida, el perfil de la oferta de cada Unidad responde a ciertas tradiciones arraigadas en cada una de ellas desde hace algunos años y que permanecen en el tiempo. En Azcapotzalco, debido a que desde 1990 se estableció un taller de teatro que funciona con cierta regularidad hasta la fecha, explica que se hayan presentado 64 funciones en el año 2000, en comparación, por ejemplo, con las 27 funciones de Iztapalapa, donde no existe un taller.

Por su parte, el peso comparativo de las funciones de cine en Iztapalapa se debe, al menos parcialmente, a la política de la Unidad por llevar cada año la Muestra Internacional de Cine, lo que ya es una costumbre difundida entre los miembros de la comunidad estudiantil y académica. Por su parte, la gran

---

<sup>9</sup> Entre 1993 y 1997 ocupé el cargo de Secretario de la Unidad Azcapotzalco, y tuve la oportunidad de organizar varios conciertos masivos de rock, entre otros invité a Café Tacuba y a La Castañeda, con los que tuvimos una audiencia de más de 25 mil jóvenes entre ambos conciertos. Sin embargo, los problemas más serios que se presentaron no tuvieron relación con el “comportamiento” de los jóvenes, sino de los profesores que reclamaron airadamente la imprudencia del Secretario por organizar conciertos tan escandalosos que les impedía impartir clases y trabajar en sus cubículos y laboratorios.

<sup>10</sup> La Plaza Roja se localiza al interior de un cuadrado formado por cuatro edificios, uno de los cuales contiene las principales oficinas de las autoridades de la Unidad. El concierto de Kenny alcanzó su mayor éxtasis y entrega de los asistentes cuando la cantante invitaba a los estudiantes a participar: “¡si cantan fuerte les enseño una teta cabrones!” a lo que la gente respondió de inmediato y la cantante mostró sin cortapisas sus senos enfrente de miles de estudiantes y algunas decenas de autoridades, funcionarios y profesores que se ponían más nerviosos conforme avanzaba el concierto.

relevancia de las exposiciones artísticas en Xochimilco se explica por la presencia de un importante conjunto de profesores de la División de Ciencias y Artes para el Diseño que, además de dedicarse a la docencia y a la investigación, han desarrollado una línea de trabajo universitario relevante, y no muchas veces apreciado por sus colegas de otras Divisiones, consistente en producir bienes artísticos. Algo similar ocurre con los académicos de la División hermana de Azcapotzalco, la diferencia es que Xochimilco cuenta con cuatro salas de exposición y Azcapotzalco una sola.

En este contexto, un elemento adicional que no podemos dejar de mencionar es el equipamiento cultural institucional, así como las condiciones de infraestructura y las relaciones laborales con las que cuenta la Universidad. Hasta hace pocos años, la UAM sólo tenía un inmueble independiente de los tres *campus* para eventos culturales: la Casa de la Paz; y pese a la compra y remodelación de la Casa de la Primera Imprenta-ubicada a espaldas del Palacio Nacional en el Centro Histórico- y la Casa del Tiempo-situada cerca de la colonia Condesa-, la presencia cultural de la Universidad en la metrópoli es raquítica, lo que habla de la ausencia de una política general de la UAM en este terreno. En las Unidades, salvo el caso del Teatro del Fuego Nuevo en Iztapalapa, no se cuenta con los suficientes espacios físicos ni equipamientos apropiados para el desarrollo de muchas actividades culturales. En Xochimilco y Azcapotzalco el proyecto de construir edificios para contar con espacios propicios para las actividades culturales ha sido explícitamente postergado para un futuro no cercano.

A ello habría que agregar que la estructura y dinámica de las relaciones laborales en la UAM dificulta considerablemente el establecimiento de una dinámica de trabajo propicia para las actividades culturales. En tanto la vida académica es un espacio que, en general, está comandado y controlado por los propios académicos, la operación e instrumentación de las actividades culturales en buena medida depende de los trabajadores de base afiliados al Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM). Entre los “usos y costumbres” de los trabajadores que prácticamente imponen horarios de labores, el restrictivo manual de puestos que limita de

manera excesiva las funciones de cada trabajador, así como la baja formación académica de los mismos, la Universidad se enfrenta cotidianamente a serios problemas para trabajar con innovaciones, creatividad, responsabilidad y libertad.

Ahora bien, habíamos señalado que nuestro segundo índice, el posicional, nos permite indagar adicionalmente el tipo específico de oferta cultural que consumen los jóvenes universitarios. Podemos así ampliar nuestra visión con relación a los distintos patrones de consumo cultural existentes en los diferentes grupos que construimos.

A nivel de toda la UAM, al interior del grupo de jóvenes que se caracterizan por tener un **Bajo** nivel de *integración* cultural (una a dos ofertas de consumo cultural), si nos centramos en los que sólo tienen la práctica de acudir a una de las ofertas institucionales, el 50.2% asiste con alguna regularidad a las exposiciones de arte que se presentan en las galerías de las Unidades y otro 26.9% sólo asiste a las funciones de cine. De los que consumen dos ofertas, el 36.7% combina la asistencia a funciones de cine y las exposiciones artísticas. Esto significa que, en general, aquellos que tienen un **Bajo** nivel de *integración* cultural se caracterizan fuertemente por su asistencia a funciones de cine y exposiciones de arte. Aunque menos presente, los deportes, los eventos musicales y las obras de teatro, en ese orden de importancia, también constituyen prácticas de consumo cultural que combinan los miembros de éste grupo. (Ver Cuadro A, anexo).

#### La perspectiva de las autoridades de Xochimilco

Como textos paralelos, en distintas partes del capítulo, ofrecemos algunos fragmentos de las entrevistas que llevamos a cabo con los responsables de difusión y extensión universitaria de las tres Unidades. La visión de cada uno de ellos resulta interesante, en la medida que reflejan con claridad la concepción que tienen de su propia función institucional, así como la imagen que se han construido sobre los propios jóvenes universitarios. En las tres entrevistas se denota la ausencia de una política común y articulada en la UAM:

“Tratamos de mantener una oferta cultural muy alta, pero realmente no sé con qué resultados. Los maestros no ven la importancia de la cultura, el sindicato es totalmente ajeno, incluso tiene una actitud anticultural. Los alumnos son los menos interesados en la propuesta cultural, son los más distantes, por ello creo que es decepcionante el trabajo que hemos realizado. Los estudiantes no acaban de entender la importancia del valor de la cultura como complemento de su

formación académica. Les interesa el Big Brother, el fútbol; están más cercanos a un mundo de frivolidad que a un mundo de cultura”.

Ante la pregunta de cómo difunden entre la comunidad la oferta, el Coordinador señaló: “Yo no puedo estar avisándoles a los alumnos. Tiene que haber un interés de parte de ellos, yo no tengo los recursos para ir al salón a volantear o a decirles ¡Hoy hay cine niños!”.

“Incluso en las autoridades a nivel de Rectoría General hay un desinterés absoluto en la parte cultural. Yo creo que la difusión cultural en la UAM es un desastre, a reserva que me prueben en Iztapalapa y Azcapotzalco que estoy equivocado. Suelo ser pesimista. Para mejorar se necesitaría algo así como un milagro, pues la imaginación sin dinero no funciona”. (Coordinador de Extensión Universitaria).

En relación a los jóvenes universitarios que tienen un nivel de *integración Media* a la oferta cultural institucional (tres a cuatro ofertas de consumo cultural), no obstante que acostumbran acudir a un mayor número de ofertas, motivo por el cual las posibles combinatorias se diversifican-33 en total-, es posible encontrar algunos perfiles de consumo más comunes. En primer lugar, el 40.4% acostumbra combinar exposiciones artísticas, cine, y eventos musicales. Esto es, permanece la constante de cine y exposiciones artísticas, pero los eventos musicales tienen un mayor peso que los deportes; incluso, el teatro supera a los deportes como una constante de consideración en los diversos subgrupos y sus distintas combinatorias. Para los que consumen tres ofertas, el grupo más numeroso es aquel que combina cine, exposiciones y música: 29.2%. Pero existen otros dos subgrupos claramente distinguibles que además de exposiciones y cine, combinan el teatro o los deportes: 14.8% y 10.4% respectivamente.

Entre los jóvenes que consumen cuatro diferentes ofertas es notoria también la variabilidad de perfiles de consumo. El grupo más numeroso son aquellos que asisten regularmente al cine, exposiciones artísticas, eventos musicales y teatro: 24.1%. Entre otros perfiles de consumo que pueden apreciarse dentro de este subgrupo de *integración Media* se encuentran aquellos que combinan cine, exposiciones, música y deportes: 19.1%. Por último, un subgrupo que representa el 12.8%, mismo que consume teatro, deportes, cine y exposiciones.



#### La perspectiva de las autoridades de Iztapalapa

Si los jóvenes de la Unidad Iztapalapa resultaron los que se caracterizan por una mayor integración cultural interna, quizá se deba a que, de acuerdo con nuestras entrevistas con los responsables, tienen una imagen del tipo de estudiantes, una idea bastante aproximada de la pésima oferta externa al Plantel, lo que ha permitido construir, con mayor éxito que en las otras Unidades, una política con mayores rasgos de continuidad. Nos atreveríamos a sostener que la permanencia que tuvo en el cargo durante cerca de nueve años Patricia de Leonardo, así como la existencia de grupos de investigación de académicos dedicados al estudio de la cultura han incidido en dicho proceso:

“Cuando ideamos las actividades culturales, pensamos en el usuario del servicio. Es un alumno que no tiene bagaje cultural familiar, que es la punta de lanza de una familia. Aunado a esto, el entorno de Iztapalapa donde se carece de teatros, museos. Procuramos así traer ofertas a las que no hayan tenido acceso, por ejemplo, los viernes de Ópera, las exposiciones abiertas de esculturas metálicas que duran seis meses, convenios con grupos artísticos del Instituto Nacional de Bellas Artes, la Muestra Internacional de Cine que traemos al mismo tiempo que la Cineteca, etcétera. Todo esto de actividades culturales es talacha, es estar duro y dales, hasta que se vuelva una forma de vida para los estudiantes. Todo lo cultural se evalúa a mediano y largo plazo. La función de la universidad es formarte para que le seas útil a la sociedad, y a cambio de ello subas en el escalafón social, tienes que dotar a los alumnos de cultura general y eso lo aprovechan a largo plazo, esa es nuestra apuesta” (Coordinador de Apoyo a la Docencia e Investigación.).

En cuanto a los jóvenes universitarios que consideramos tienen un **Alto** nivel de *integración al sistema social* de la UAM, 208 de ellos, que representan el 12.8% de la muestra global y el 48.8% del grupo, declararon asistir con regularidad a todas las ofertas culturales de la institución. Además de este subgrupo, existen seis tipos distintos de perfiles de consumo cultural dentro del nivel **Alto**, siendo los más numerosos aquellos que practican asistir a todas las ofertas salvo funciones de danza (21.4%), o salvo deportes (15.5%). De hecho, a nivel del conjunto de todos los jóvenes entrevistados en la UAM, las ofertas culturales menos concurridas al interior de las instalaciones son las funciones de danza y los eventos deportivos, en tanto que el cine y las exposiciones de arte son las ofertas que más consumen.

Este hecho es en alguna medida revelador de las diferencias entre el tipo y magnitud de las ofertas culturales y la variabilidad en el consumo de los jóvenes. Pese a ser los eventos deportivos la oferta más numerosa, su consumo resultó ser de los más bajos. En el caso del cine, que resultó ser una oferta a la cual acuden con mucha frecuencia los miembros de la comunidad, su oferta es relativamente



baja en Azcapotzalco y muy baja en Xochimilco. (Véase Cuadro 2). De aquí puede surgir, al menos, una interrogante: ¿El diseño de la oferta cultural de las Unidades debería de ajustarse al tipo de consumo que más frecuentan y parecieran demandar los jóvenes de la UAM? Una posible respuesta, de corte pragmático e inmediatista diría que sí, esto es, si los jóvenes universitarios de la UAM no se sienten atraídos por la danza, los eventos deportivos o el teatro, sería mejor concentrar los escasos recursos financieros en proporcionarles más eventos musicales, fundamentalmente de corte popular y moderno, así como funciones de cine. Sin embargo, una política de este corte impediría que la propia universidad ejerciera un papel destacado en la formación cultural y estética de sus jóvenes, mismos que, debido a la influencia de los medios de comunicación, son más propensos al consumo cinematográfico y a cierto tipo de eventos musicales.

Desde nuestro punto de vista, el papel de la difusión y extensión de la cultura al interior de la universidad tiene como uno de sus propósitos centrales formar jóvenes cultos, cuestión que puede alcanzar sólo a través del enriquecimiento del capital cultural de su comunidad, para lo cual tiene que ofrecer un amplio y diversificado abanico de ofertas culturales, aun si varias de ellas no sean muy atractivas para los sujetos, en gran medida porque han estado ausentes de su capital cultural *incorporado*.

Pero, ¿Los perfiles de consumo cultural interno son similares o diferentes en las tres Unidades? Si en cada una de ellas ponemos atención a los perfiles de consumo, atendiendo a los tres niveles de *integración* al **sistema social**, pueden encontrarse algunos parecidos, pero también diferencias. En relación a los jóvenes agrupados en el nivel **Bajo**, en Azcapotzalco y Xochimilco existen dos perfiles que aglutinan la mayor proporción: cine y exposiciones de arte por una parte (25.4% y 18.5% respectivamente), y sólo exposiciones artísticas por otra (16.7% y 27.9% respectivamente). Nótese que aunque los perfiles dominantes son los mismos en ambas Unidades, las proporciones difieren, debido principalmente a la mayor frecuencia con la que asisten al cine en la Unidad Azcapotzalco. En el caso de Iztapalapa también coincide, aunque es menor su peso, la presencia del perfil de consumo de cine y exposiciones (12.4%), pero el perfil más importante es

el que acostumbra ir sólo al cine (13.4%). Es decir, en esta última Unidad, la asistencia al cine de los jóvenes de **Bajo** nivel de *integración* es más relevante que en los otros planteles. Este perfil de consumo, encuentra su correspondencia con el peso que tiene la oferta cultural en dicha Unidad, donde, como recordará el lector, el cine ocupa un lugar destacado.

En cuanto a los jóvenes ubicados en el nivel **Medio**, aparece un perfil de consumo que se repite en las tres Unidades: cine, exposiciones y música, aunque mientras en Azcapotzalco y Xochimilco tienen un peso equivalente (19%), en Iztapalapa sólo llega al 9.3%. Un segundo grupo en Azcapotzalco e Iztapalapa es aquel que consume teatro, cine, exposiciones y música (12.2% y 13.5% respectivamente), en tanto que en Xochimilco es el de deportes, cine, exposiciones y música (11.7%). Esto es, difieren de las otras Unidades por el hecho de preferir los deportes en lugar del teatro.

Finalmente, en relación a los jóvenes agrupados en un **Alto** nivel de integración, las tres Unidades coinciden en tener como los dos perfiles de consumo que reúnen a la mayor proporción de sujetos los que acuden al teatro, deportes, cine, exposiciones y música, así como los que van a todas las ofertas institucionales. (Ver Cuadros B, C y D, anexos).

#### La perspectiva de las autoridades de Azcapotzalco

La experiencia de los funcionarios que provienen de la academia, así como las intuiciones sobre la vida y los intereses estudiantiles orienta la oferta cultural de la Unidad, que trata de ser diversificada y a la vez unificadora en la formación de los sujetos, al mismo tiempo que se reconoce la escasez de recursos económicos para sufragar la tercera función sustantiva. Sin embargo, se acepta que se carece de un programa de conjunto y a largo plazo:

“La Universidad juega un papel muy importante, ya que aunque estamos egresando alumnos con un cierto nivel de competencia profesional, tenemos importantes desniveles en un adiestramiento cultural en un sentido amplio”.

“Siempre se considera que la oferta tradicional son las artes, cine, teatro, talleres culturales, danza y otras más, pero yo creo que la Universidad sí puede ofrecer al alumno un espectro amplio de cosas que le pueden interesar y que le pueden divertir. La idea de una cultura divertida, diversificada, ese es el papel de la Universidad. Lo que importa es que los alumnos puedan adquirir una visión mucho más amplia y una sensibilidad que les permita salir a la vida con más herramientas propias. Yo pensaría que las actividades culturales tendrían que ser actividades programadas y sistemáticas para que los alumnos puedan tener una familiaridad con una programación que se realiza cotidianamente en la Universidad. Sin embargo, la Universidad enfrenta siempre el problema de que el presupuesto destinado para el

gasto cultural es reducido, y a diferencia de la UNAM no tenemos espacios como Cultisur, carecemos de salas de concierto, de teatro”.

“La Universidad está obligada a un recambio permanente, conforme cambian las generaciones de alumnos. Cada año se tiene que volver a trabajar como si no hubiera trabajo previo. Nosotros tenemos el problema del público universitario al que atendemos es el de la zona de Azcapotzalco, la zona conurbada del Norte. Son generaciones de alumnos que es la primera vez que llegan al nivel profesional en su historia familiar. Estamos trabajando con un alumnado, voy a soltar la palabra porque no hay otra forma de decirlo, con un alumnado mayoritariamente inculto” (Coordinador de Extensión Universitaria).

### ***El consumo cultural extrauniversitario***

Las prácticas de consumo cultural que realizan los jóvenes universitarios fuera de la Universidad son igualmente diversas y heterogéneas, existiendo distintos grados de participación de la oferta cultural de la ZMCM sobre la cual obtuvimos información. Por su parte, el video, la radio y la televisión, esto es, productos culturales electrónicos, se han constituido en circuitos de comunicación y consumo ampliamente difundidos, al menos, entre la población de la ZMCM. En este caso, aunque contamos con información al respecto, decidimos darle un tratamiento por separado al consumo de la oferta generada por dichos medios masivos de comunicación, toda vez que sus mensajes se consumen casi siempre en el espacio doméstico, al mismo tiempo que representan el “predominio de un modelo de desarrollo cultural en el que las experiencias directas del espectáculo en vivo son desplazadas por contactos mediatizados” (García Canclini, 1998:60). El manejar por separado el consumo de televisión y radio nos dio la oportunidad de, entre otras cosas, apreciar hasta que punto estos medios han desplazado o no al consumo de las distintas ofertas culturales a las que se tiene acceso fuera del ámbito privado de los hogares.

Igualmente, pueden considerarse como prácticas culturales el hecho de reunirse con los amigos en la esquina de la cuadra a cotorrear sobre el último disco de *Café Tacuba*, de *Resorte*, del *TRI*, de *Panteón Rococó* o de *Panda*, visitar un parque público con la familia, acudir a la Feria de Chapultepec con el novio, reunirse en casa de los amigos a platicar de cualquier cosa, ir a tomarse un

trago a un bar mientras contemplan varios *videoclips*, rolarla<sup>11</sup> con algunos compañeros de la universidad en varios “tabledance”<sup>12</sup>, encontrarse con las amigas y pasar toda una tarde al interior de una Plaza Comercial viendo aparadores, ir a comprar discos e intercambiar facsímiles y escuchar a distintos grupos en el Tianguis del Chopo, ir a bailar música *dance* a un *antro*, o acudir a una fiesta *rave* durante toda la noche, meterse unos *jales* de coca o unos *toques* de mariguana<sup>13</sup> y *slamear*<sup>14</sup> frenéticamente, ir a jugar billar con los cuates del barrio, etcétera.<sup>15</sup> Se trata de prácticas culturales que, sin embargo, son de difícil aprehensión a través de la utilización de técnicas cuantitativas.

Ahora bien, mientras que el trabajo de investigación de muchos juvenólogos tiene relativamente buenas condiciones para su realización, en la medida que *siguen* o se *sitúan* en espacios urbanos perfectamente identificables y localizables por el tipo de objeto de investigación: las *bandas*, en nuestro caso nos enfrentamos a un problema de investigación: ¿Cómo lograr un proceso de acercamiento y *rastreo* etnográfico de una comunidad de 45 mil jóvenes que, fuera del ámbito espacial de los *campus* universitarios se dispersa en varias delegaciones políticas de la ciudad de México y en varios municipios del Estado de México, además de que muchas de sus prácticas culturales no se vinculan a *territorios* relativamente estables como en el caso de las *bandas*? El seguimiento y análisis a profundidad de la heterogeneidad que se puede encontrar en determinadas prácticas culturales extrainstitucionales de los jóvenes universitarios llevaría a un trabajo de investigación de muchos años, así como a la necesidad de contar con un amplio equipo de trabajo.

---

<sup>11</sup> Acudir a distintos lugares en un mismo día.

<sup>12</sup> Centros nocturnos, y ni tan nocturnos, donde desfilan mujeres que bailan y se desnudan enfrente de los clientes, toman bebidas embriagantes con los mismos y alquilan su cuerpo para que lo toquen durante unos minutos.

<sup>13</sup> Consumir cocaína y/o mariguana.

<sup>14</sup> Baile juvenil donde la idea central consiste en que los sujetos golpean fuertemente sus cuerpos entre ellos, organizan remolinos humanos, hasta el punto de producir accidentes, pero al mismo tiempo, logra un importante sentido tribal.

<sup>15</sup> Sobre la música *dance* y el tianguis del chopo, consúltense los trabajos de Padilla, Luis F. “El Chopo: un mercado de valores”, en Topodrilo, #27. UAM-Izt. y del autor “Del rock al *dance*: el consumo musical de los jóvenes urbanos”, en Casa del Tiempo, #10. UAM.

Aún reconociendo de antemano que no contamos con información relativa a todas las prácticas culturales que realizan los jóvenes universitarios, consideramos que tenemos suficiente noticia de algunas prácticas sobre las cuales podemos construir una visión de conjunto y así mostrar la relativa importancia que representan en su vida cotidiana.

Ahora bien, como puede observarse en el Cuadro 3, a diferencia de lo que ocurre con el consumo cultural interno a la Universidad, donde la mayor proporción de la población se concentra en el grupo de *integración Media*, en el caso del consumo extrauniversitario el mayor porcentaje de alumnos se localiza en el nivel **Alto**: 50%. El segundo grupo más numeroso se ubica en consumo **Medio**, con una proporción del 31.2%. El tercer grupo por orden de importancia numérica es el de **Bajo** consumo: 14.3%. Por último, sólo una proporción del 4.5% declaró no asistir a ningún tipo de oferta cultural fuera de la UAM, a los que llamamos **Nulo** consumo. Es decir, existen alrededor de dos mil jóvenes universitarios de la UAM que no frecuentan ningún tipo de oferta cultural extrauniversitaria. Se trata de sujetos cuyas prácticas culturales no pasan por los diversos espacios que generan los distintos organismos públicos y privados en la Zona Metropolitana de la ciudad de México, signo inequívoco de diferenciación y distinción social entre los miembros de una misma comunidad.

**Cuadro 3**  
**Índice de consumo cultural externo**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Nula</b>	Abs.	10	30	34	74
	%	2.3	5.2	5.5	4.5
<b>Baja</b>	Abs.	68	79	87	234
	%	15.3	13.6	14.1	14.3
<b>Media</b>	Abs.	148	202	162	512
	%	33.3	34.8	26.2	31.2
<b>Alta</b>	Abs.	218	269	335	822
	%	49.1	46.4	54.2	50.0
<b>TOTAL</b>	Abs.	447	609	641	1697
	%	100	100	100	100

\*La prueba estadística de ji-cuadrada es significativa:  $p < 0.004$ .

Más aún, si observamos resultados de ambos índices, podemos constatar que el consumo cultural de los jóvenes universitarios que se lleva a cabo fuera de la Institución es claramente superior al realizado intramuros. En buena medida esta situación es explicable por la existencia de una mayor y variada oferta cultural fuera de las instituciones educativas, cuestión que no era común encontrar hace treinta o cuarenta años, cuando el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Universidad Nacional Autónoma de México eran casi los únicos ejes de promoción de la cultura urbana. Pero a partir de la década de los noventa, con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se impulsa y desarrollan las industrias culturales privadas de distinta naturaleza, dimensión y capital económico, mismas que hoy cumplen un papel importante en la producción y circulación de bienes culturales.

Pero también hay que agregar que el mayor consumo cultural externo se debe a que los jóvenes dedican la mayor parte de su tiempo en la Universidad para asistir a sus clases, en tanto que fuera de ella, fundamentalmente los fines de semana, invierten parte de su tiempo en asistir a diversas actividades culturales.

En general, hay que agregar que nuestros datos apuntan también en la misma dirección de los hallazgos comparativos encontrados por Néstor García Canclini y Mabel Piccini, en el sentido de que las prácticas de consumo cultural de los bienes considerados “cultos” y algunos recreativos tienen una mayor concentración en sectores sociales con un alto nivel de estudios, jóvenes y solteros, como es en nuestro caso el de los miembros de la UAM. (García Canclini y Piccini, 1992; García Canclini, 1995).<sup>16</sup>

De la misma manera que en el consumo cultural interno, también en las prácticas de consumo cultural externo hallamos diferencias interesantes entre las tres Unidades. En primer lugar, los jóvenes del plantel Xochimilco manifiestan, al contrario de lo que acontece al interior de los otros planteles, un mayor índice de consumo a la oferta externa de la institución: 54.2% se ubica en el nivel **Alto**, mientras que en Azcapotzalco el 49.1% y en Iztapalapa asciende al 46.4%. En segundo lugar, no obstante que Xochimilco tiene el mayor número de jóvenes con

---

<sup>16</sup> El promedio de edad de los alumnos encuestados es de 23 años y el 93% son solteros.

un nivel **Alto**, también se caracteriza por la mayor proporción que se localiza en un nivel de consumo **Bajo** y **Nulo**: 19.6%, aunque las diferencias con las otras Unidades es menor. En tercer lugar, es sugerente que en el caso de la Unidad Azcapotzalco, pese a no ser el plantel donde existe la mayor proporción de jóvenes con un Nivel **Alto** de consumo cultural externo, se destaca por la menor proporción con un **Nulo** consumo: 2.3%.

En síntesis, mientras que el nivel de consumo cultural interno es mayor entre los jóvenes de la Unidad Iztapalapa, seguidos por los de Azcapotzalco y por último Xochimilco, en el caso del consumo de la oferta cultural externa es justo a la inversa: Xochimilco, seguido de Azcapotzalco y por último Iztapalapa. Nuestra conjetura de que la mayor oferta cultural existente en el sur de la ciudad puede ser un factor que incida en un mayor consumo externo entre los jóvenes del plantel Xochimilco, a diferencia de lo que ocurre con los de las otras dos Unidades, pareciera tener cierto fundamento. Pero también hay que considerar que la lógica de la organización académica de algunas licenciaturas de la Unidad Xochimilco, puede contribuir a explicar las diferencias, ya que en algunos trimestres los estudiantes de las carreras de Medicina, Odontología y Veterinaria cursan sus materias fuera del *campus*, situación que evidentemente impide su asistencia regular a la oferta cultural institucional.

En el mismo de orden de ideas, la mayor proporción de jóvenes de la Unidad Azcapotzalco con un **Alto** y **Medio** nivel de consumo por arriba de Iztapalapa se debe, al menos en parte, al crecimiento de cierta oferta cultural en la zona norte de la ZMCM, principalmente de las multisalas cinematográficas como Cinemex, Cinemark y Cinepolis, no así en el caso de Iztapalapa y sus alrededores. De hecho, la asistencia al cine constituye una de las prácticas de consumo cultural más reiterada entre los jóvenes de la Unidad Azcapotzalco a diferencia de Iztapalapa (84.9% de la primera Unidad lo hace con regularidad, frente a un 77.3% en la segunda).

Pasemos ahora al análisis de los resultados obtenidos con el índice posicional, mismo que, como recordará el lector, permite conocer en profundidad el tipo de oferta cultural que se consume. En primer lugar, no olvidemos que el

4.5% de los estudiantes no participa de la oferta cultural extrauniversitaria. En segundo lugar, cabe destacar que el 14.7% del conjunto frecuenta con alguna regularidad todas las ofertas de la ZMCM de la que solicitamos información en nuestro cuestionario. (Ver Cuadro E anexo).

En relación a los jóvenes incluidos en un **Bajo** nivel de consumo cultural (una o dos ofertas), destaca la existencia de cinco perfiles de consumo, siendo los más representativos aquellos que acostumbran acudir con regularidad al cine y eventos musicales, o bien al cine y museos: 12% cada subgrupo. El tercero subgrupo lo constituye aquellos jóvenes que asisten sólo a funciones de cine (10.2%), y los dos últimos subgrupos son aquellos que consumen sólo eventos musicales (9%) y deportes y música (9%). Como puede notarse, la asistencia a funciones de cine y a eventos musicales resultaron ser las prácticas de consumo cultural más frecuentes entre los jóvenes que tienen un **Bajo** nivel de consumo cultural a la oferta de la ZMCM de la que obtuvimos información.

Vale la pena constatar que tanto los que tienen un **Bajo** nivel de *integración* cultural al **sistema social** de la Universidad, como aquellos que tienen un **Bajo** consumo cultural extrauniversitario, el cine aparece como la práctica más frecuente. Como mostraremos a lo largo del texto, el cine constituye una práctica de consumo cultural generalizada entre la población de los jóvenes universitarios.

Como sabemos, la segunda práctica más socorrida al interior de la Universidad para este grupo son las exposiciones de arte, pero en el caso del consumo externo lo constituye la asistencia a eventos musicales. Es interesante constatar que en alguna medida el mayor consumo cultural de exposiciones artísticas al interior de los planteles se debe a la amplitud de la oferta existente, así como a la facilidad de su acceso. No ocurre lo mismo en el consumo externo, donde los jóvenes optan por los conciertos musicales en lugar de las exposiciones, además del cine que se mantiene como una constante interna y externa.

La reactivación del consumo del cine en las salas comerciales es un fenómeno relativamente reciente, gracias a la expansión de la industria cultural cinematográfica de las multisalas, las cuales ofrecen una serie de ventajas



comparativas que los mismos jóvenes resaltan en nuestras entrevistas, a diferencia de lo ocurrido hace diez años, donde fuimos testigos del cierre generalizado de las salas de cine y del “boom” de los videoclubes. (García Canclini, et.al., 1994). De hecho, mientras que en 1986 había 267 cines en la ZMCM, para 1999 la cifra ascendía a 591, siendo las Delegaciones Coyoacán, Miguel Hidalgo y Tlalpan las que mostraron un mayor crecimiento, así como varios municipios conurbados del Estado de México: Naucalpan, Tlanepantla, Cuatitlán Izcalli, Ecatepec-Coacalco, Huixquilucan y Nezahualcóyotl. (Ochoa, 2001).

Adicionalmente, la oferta de cines ha tendido en los últimos años a localizarse físicamente al interior de las Plazas Comerciales: el 34% de los cines se ubican en dichas plazas. (Ochoa, 2001). Esta situación representa varios valores agregados, entre otros: la mayor seguridad existente ante los altos índices delictivos de la ZMCM, la posibilidad de aprovechar la visita al cine para ir de compras, como por ejemplo un disco en Mixup o Tower Records, o bien tomarse un capuchino y un pastel en alguna de las cafeterías. Como señala Patricia Ramírez, “los centros comerciales (...) se han definido como sistemas autoajustables de comercialización y desarrollo que han conquistado el mundo mediante la oferta de unidades estandarizadas en una red extensiva (...) donde el “acto de comprar” y el consumo mismo constituyen una experiencia individual y colectiva” (Ramírez, 1998: 325-326). Para diferentes sectores sociales, los centros comerciales han venido a sustituir paulatinamente a las plazas públicas como lugares de reunión, paseo y encuentro. Los centros comerciales están generando un “consumo cultural simbólico, también concebido como “vitrineo” o consumo visual no material que hacen los jóvenes de los escaparates” (Urteaga y Cornejo, 2001 :277).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Andrea nos lo relata de la siguiente manera: “Yo me acuerdo que cuando estaba en la Secundaria, en 1993, nunca iba con mis amigos al cine, los pocos que había estaban en pésimas condiciones; por ello preferíamos ir a Videocentro a rentar una película y aplastarnos en la sala de la casa de alguno. Ahora en la Universidad casi cada fin de semana vamos a Mundo E. Imagínate que tenemos ¡20 chances para escoger!, además de que la calidad de las salas son super” (Andrea, octavo trimestre de D.G.). Por su parte Ricardo nos comentaba: “A mis amigos nos gustaba ir de vez en cuando a Perisur, aunque fuera para rolarla disque viendo tiendas, pero la verdad es que íbamos a ligar, o por lo menos ver chavas bien chulas. A veces era aburrido, pero sabíamos que estábamos seguros, porque en el parque que está cerca de la casa ya nos habían asaltado dos veces. Pero lo que nos encantó fue cuando abrieron las salas de cine. Solos o con algunas chavas que a veces nos ligamos en los pasillos del centro comercial, entrar al cine nos divierte mucho” (Ricardo, quinto trimestre de Q.F.B.).

En segundo lugar, hay que señalar que debido al monopolio en la producción y circulación de la cinematografía actual por parte de las grandes industrias transnacionales, mismas que han encontrado un aliado natural en las multisalas, somos testigos de un proceso de homogeneización paulatina de los públicos. Como lo ha indicado García Canclini, “donde la globalización es más notoria como patrón reordenador de la producción, la circulación y el consumo es en las industrias audiovisuales” (García Canclini, 1999: 155). En efecto, en la gran mayoría de nuestras entrevistas, así como en los diversos recorridos etnográficos por los *campus* de la Universidad, nos encontramos que cuando los jóvenes se refieren o conversan entre ellos sobre el cine que ven fuera de sus Unidades, lo hacen sobre las películas más taquilleras del momento, las que provienen de los grandes consorcios de Hollywood, las nominadas y las ganadoras de los Oscars. Algunos las vieron en las salas de Coapa, otros en Plaza Satélite, otros más en Neza o en Legaria- por los rumbos del Metro Tacuba- pero, no importa el lugar, todos se parecen, tienen casi la misma disposición arquitectónica, la misma decoración y colocación de los objetos promocionales, las mismas reglas organizacionales; los empleados son como copias fotostáticas: vestidos con la misma indumentaria, siempre nos dicen “buenas tardes, bienvenidos, que disfruten nuestra (sic) película”. Vivimos el imperio de la calidad total empresarial, no hay sorpresas, todo es previsible, nada está fuera de control; cada vez se parecen más a las industrias restauranteras como Burger King y Mc.Donalds.<sup>18</sup> Pero regresemos a los perfiles de consumo de los jóvenes universitarios de la UAM.

De los que asisten a una sola oferta cultural externa a la Universidad, pueden apreciarse claramente tres subgrupos, a saber: los que son asiduos asistentes al cine (27.9%), a eventos musicales (24.4%) y exposiciones artísticas

---

<sup>18</sup> Aunque huele a nostalgia, qué lejos estamos de aquellos tiempos en los que la aventura de ir al cine, empezaba en casa cuando nuestras madres preparaban las tortas para emprender la travesía hacia el cine. Desde hacer “la cola”, hasta el acostumbrado “intermedio” donde los chavales teníamos la costumbre de correr por los largos pasillos de la sala, para lo cual no era lo mismo ir al cine Roble que al cine Teresa. El ritual familiar de comerse las tortas, como si estuvieras en el parque, sin que ningún empleado lo impidiera y sin importar lo que ocurría en la película, era el momento culminante de la función, razón por la cual había que regresar dos o tres veces a ver de nuevo la película. Y, por supuesto, el típico cácaro, pues no faltaba la

(17.4%), siendo el subgrupo menos numeroso los que sólo acostumbran ir a funciones de danza (2.3%). Entre los jóvenes que consumen dos ofertas, destacan cuatro subgrupos: cine y música (18.9%), cine y museos (18.9%), cine y deportes (14.2%), música y deportes (14.2%). Como puede notarse, la asistencia a funciones de cine y a eventos musicales es una constante importante entre los jóvenes que tienen una **Bajo** consumo cultural de la oferta de la Metrópoli, pero también aparece la visita a museos y a eventos deportivos como prácticas más relevantes que las exposiciones artísticas, a diferencia de los que sólo consumen una oferta.

En relación a los jóvenes universitarios ubicados en el nivel **Medio** (de tres a cuatro ofertas), lo primero que salta a la vista es la amplitud y heterogeneidad de los patrones de consumo, ya que nuestro índice posicional arrojó 55 combinaciones entre 508 alumnos. Por lo mismo, los subgrupos están conformados por proporciones relativamente pequeñas. A nivel del conjunto, el subgrupo más numeroso es aquel que acostumbra regularmente asistir al cine, exposiciones artísticas, eventos musicales y museos (11.6%), el segundo subgrupo se concentra en los jóvenes que acuden a eventos deportivos, cine, música y museos (7.8%). De hecho el 31.4% tiene un perfil de consumo cultural externo donde incluyen, por orden de mayor frecuencia, la asistencia regular al cine, museos y conciertos de música.

En comparación con el consumo interno de los jóvenes ubicados en el mismo nivel, se mantiene como constante el cine y los eventos musicales, pero en lugar de las exposiciones artísticas, es más común asistir a los museos. Es claro que la experiencia estética de asistir a exposiciones de arte está más circunscrita al espacio universitario en buena parte de la comunidad universitaria. Salvo en el caso de los estudiantes de las Divisiones Académicas de Ciencias y Artes para el Diseño, la práctica regular de frecuentar las galerías de arte no forma parte importante del acervo cultural de los universitarios cuando se encuentran fuera del establecimiento escolar. Por su parte, los eventos deportivos, el teatro y la danza,

---

ocasión en que la función se suspendía por alguna falla técnica, para lo cual saber silvar resultaba indispensable.

en ese orden, son las tres prácticas que registran una menor regularidad entre los distintos subgrupos.

Este comportamiento general entre los jóvenes de consumo cultural **Medio**, tiene algunas pequeñas diferencias una vez que se analizan las prácticas entre los que consumen tres o cuatro bienes culturales externos. Para el primer subgrupo, el perfil dominante asiste regularmente al cine, exposiciones y museos (17.1%), seguido por los que consumen cine, exposiciones y conciertos de música (12.7%), en tanto que los integrantes del segundo subgrupo, esto es aquellos que consumen cuatro ofertas, destacan los que asisten al cine, exposiciones, museos y eventos musicales (20.5%), seguidos por los acuden al cine, museos, música y deportes (13.9%). Conviene mencionar que la asistencia a funciones de teatro empieza a ser importante en este subgrupo, ya que en el 38.5% de los casos aparece como constante, en tanto que la misma oferta cultural sólo tiene como constante al 13.7% de los jóvenes del subgrupo que consume tres ofertas externas.

En este punto, vale hacer una reflexión sobre la oferta de eventos musicales en la ciudad de México, debido a la importancia que han adquirido en los últimos años. No cabe duda que fue durante la Regencia de Manuel Camacho, a principios de la década de los noventa del siglo pasado, cuando se iniciaron cambios importantes en la política cultural dirigida a los jóvenes. Reconocido como el Regente rockero, en 1990 Camacho otorgó en comodato a empresarios del espectáculo el Auditorio Nacional y el Palacio de los Deportes, a través del cual se remodelaron sus instalaciones, sobre todo en el primer caso, y se han convertido en uno de los puntales de la oferta cultural musical masiva para millones de jóvenes. Tan sólo en su primer año de operación, esto es entre 1991 y 1992, el Auditorio Nacional organizó 150 eventos, 120 de los cuales tuvieron como público preferente a los jóvenes y asistieron 800 mil personas. (De Garay, 1993b). La política de apertura a la presentación en vivo de grupos de rock, fundamentalmente extranjeros, después de prácticamente dos décadas de abstinencia, ha tenido efectos importantes ya que empieza a formar parte de la cultura urbana de amplios sectores juveniles, incluyendo los universitarios. A dicha

oferta habría que agregar el llamado Foro Sol y el mismo Estadio Azteca, espacios comandados por importantes empresarios y que han encontrado en los conciertos de rock y pop una mina de oro.

De manera paralela a la consolidación de ambos espacios, con la llegada de Cuauhtémoc Cárdenas, y sobre todo con Rosario Robles, al primer Gobierno electo del Distrito Federal, la organización de conciertos masivos en el Zócalo de la ciudad de México, bajo el lema "La calle es de todos", se convirtieron rápidamente en una oferta cultural importante para los habitantes de diversas zonas. Símbolo de los poderes políticos del país y punto de encuentro de las manifestaciones de oposición a las políticas del Gobierno Federal, el Zócalo se convirtió en los fines de semana en un espacio propicio para la fiesta, así como para escuchar, cantar y bailar junto con miles de asistentes. Con una oferta diversa que va desde Celia Cruz y Los Tigres del Norte, pasando por Madredeus, hasta Manu Chao, Café Tacuba y Joaquín Sabina, el promedio de asistentes en cada concierto fue de 35 mil personas. (Haw y Bautista, 2000:1C). Aunque el eje de la oferta se concentró en el Zócalo, varias Delegaciones de la ciudad de México, particularmente la Delegación Álvaro Obregón, propiciaron la incorporación de expresiones artísticas de toda índole proveniente de colectivos juveniles de las demarcaciones.

Pero no todos los jóvenes acuden a los conciertos que se ofrecen en los grandes espacios culturales o en las plazas públicas. Buena parte del consumo cultural musical de los jóvenes se gesta en distintos espacios cerrados denominados *antros*. Lugares que aparecen y desaparecen con el arribo de cada generación juvenil. Son también espacios efímeros "por lo económico y la ambigüedad jurídica que regula los espacios de ocio, lo que en cierta medida ha imposibilitado el desarrollo de aquello descrito como club culture" (Morín, 2001:108).

Las normas que regulan la vida urbana varían del día a la noche. La ciudad es de los jóvenes mientras los adultos y los niños duermen. La noche, como lo ha indicado Mario Margulis, aparece para los jóvenes como ilusión liberadora. Se trata de un tiempo propicio para la fiesta. La noche constituye el territorio de los

jóvenes. (Margulis, 1994).<sup>19</sup> Ser joven significa también ir al lugar más joven y uno de los espacios más comunes a los que se acude son las discotecas, hoy llamadas *antros*. Un territorio símbolo de identidad que: “como si se tratara de un cine, en ellas el lugar está aislado, planteando una separación tajante con el afuera. Todo es completamente cerrado, no hay ninguna ventana por la que se establezca una comunicación con el afuera, sólo la puerta por la que se accede y se sale. La disco tiene como ventanas a las pantallas de video. La disco es una escisión completa. Afuera no hay nada de la disco. En la disco no hay nada de afuera” (Urresti, 1994: 142).

Entrar en el *antro* significa introducirse en la música que escuchan y emplean los jóvenes para bailar; la música, en muchos sentidos, es una de las actividades centrales de la joven cultura urbana. Aceptando los planteamientos de Rossana Reguillo, la identidad social se construye en la interacción cotidiana con otros sujetos que participan de características comunes. El *nosotros*, los jóvenes, es un recorte construido que atiende a los modos de relación con el sistema social. La construcción de una identidad requiere necesariamente de una alteridad, un *nosotros* frente a los *otros*. Por ello, el proceso de construcción de identidades tiene una importancia vital como espacio de lucha simbólica. (Reguillo, 1991).

Una dimensión relevante de las prácticas de consumo cultural que se desarrollan en el circuito de los *antros*, consiste en que los jóvenes obtienen información de su existencia, calidad y ambiente a través de medios de comunicación informales, al margen de la televisión, la prensa y de la radio: de voz en voz, gracias a la promoción de los *fans*, amigos y parientes de los grupos de rock que se presentarán, por volantes que circulan en los bachilleratos y en las universidades, por la *banda* que acude al Tianguis del Chopo, etc.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Aunque corresponden a dos momentos históricos distintos, recuérdense las películas de *Quadrophenia* y *Saturday Night Fever*, símbolos inequívocos del papel que juega la noche y la música en las culturas juveniles.

<sup>20</sup> Algunos ejemplos de los textos de los volantes: “Ahora sí¡¡, llueva, truene o relampague, Haragán y Cía, festejando 12 años de rock que se comparte!!, presenta el domingo 7 a Especimen, Transmetal, Isis, Rod Levario, en el GIMNASIO G3, Avenida Escuadrón 201. A 5 minutos del Metro Observatorio. Chavas 2 x 1”. “SKA, SKA, SKA!!, Ven a bailar al SALON RECREO, Calzada Ermita Iztapalapa 2636. Combis y camiones

Veamos ahora los perfiles de los jóvenes universitarios de la UAM que clasificamos dentro del grupo de **Alto** consumo cultural a la oferta de la ZMCM analizada en este estudio y atendiendo a la información que logramos recabar. Se trata, como lo habíamos indicado, del grupo que reúne al mayor porcentaje de los encuestados: 50.1%. Al interior del mismo, pueden destacarse varios perfiles. En primer lugar, sobresale el subgrupo de jóvenes que declaran tener la práctica regular de asistir a todas las ofertas extrauniversitarias, esto es el 29.7%. Este dato es adicionalmente relevante, ya que mientras en el índice de *integración* cultural interna a la UAM el 12.8% de los jóvenes tienen un perfil donde acuden a todas las ofertas con regularidad, en el caso del consumo externo, la proporción sube hasta cerca de una tercera parte de la población. En segundo lugar, destaca el perfil de consumo cultural de aquellos jóvenes que acostumbran asistir a todas la ofertas culturales salvo danza. Este subgrupo representa el 16.8% dentro de los de **Alto** consumo cultural externo. En tercer lugar, un poco por debajo de los dos anteriores subgrupos, se encuentran los que tienen un perfil de consumo caracterizado por la asistencia a cinco de las siete ofertas, excluyendo sólo los deportes y la danza (9.8%).

En relación al subgrupo que consume cinco de las siete ofertas analizadas, existen tres perfiles claramente distinguibles. El primero de ellos, mencionado al final del párrafo anterior, es aquel que incluye todas las ofertas excepto los deportes y la danza y cuyo peso relativo en el subgrupo asciende al 25.8%. En segundo lugar, sobresale un perfil de consumo de jóvenes que asisten al cine, deportes, exposiciones, museos y música y que omiten el consumo de la danza y el teatro (23.2%). En tercer lugar, aunque agrupa a menos jóvenes, se ubican aquellos que excluyen las exposiciones y de nueva cuenta la danza (15.5%).<sup>21</sup>

---

en el Metro Constitución. Domingo 17. De Monterrey el grupo Inspector, La Matatena, Sonora Skandalera, Skarmiento. No sprays, crayones, plumones, patinetas, piedras, etc.”

<sup>21</sup> Ante la evidencia del bajo consumo cultural a las funciones de danza que existe entre los jóvenes universitarios de la UAM, algunos nos comentaban lo siguiente: “Mira, aunque se supone que los diseñadores debemos tener una mente abierta, yo no soporto la danza, ¿sabes porqué?, porque todos los bailarines son putos o lesbianas. Me vale que sean eso, pero yo no estoy dispuesto a ver gente así” (Alfonso, octavo trimestre de D.G.). En otro caso: “Casi no me entero de la existencia de obras de danza, pero generalmente lo asocio a chinas poblanas, el jarabe tapatío y los aztecas, y la verdad es que aunque digan que se trata de bailes que recuperan los valores nacionales, históricos, me parece que están fuera de contexto de la realidad actual” (Sofía, sexto trimestre de Q.F.B.).

Finalmente, atendamos al subgrupo de **Alto** nivel de consumo cultural, mismo que se caracteriza por jóvenes que tienen la práctica de asistir a seis ofertas externas a la Universidad. En este caso, aparecen siete perfiles de consumo, de siete que es posible encontrar, aunque por su peso proporcional se distinguen claramente dos perfiles. En primer lugar, aquellos que asisten a todas las ofertas menos las funciones de danza (50.2%); y en segundo lugar, un perfil que excluye los deportes (20.2%). Es interesante constatar que la práctica de asistir a eventos deportivos aparece con menor regularidad entre los jóvenes universitarios con **Alto** consumo, a diferencia de lo que ocurre con los de **Medio** o **Bajo**. Esto significa que en la medida que los jóvenes se involucran más con la oferta cultural de la ZMCM, a través de la cual adquieren un mayor capital cultural, los deportes dejan de ser un *campo* de interés importante.

Exploremos ahora los perfiles de consumo cultural externo más comunes en cada una de las tres Unidades. En primer lugar, en el caso de los jóvenes con un **Bajo** nivel de consumo cultural de la oferta cultural extrauniversitaria, Azcapotzalco y Xochimilco coinciden en tener como uno de los subgrupos más representativos los que asisten regularmente a los cines y los museos (13.2% y 13.5% respectivamente). Por su parte, Xochimilco e Iztapalapa comparten el tener un importante subgrupo con un perfil que acostumbra asistir al cine y conciertos de música (11.5% y 12.7% respectivamente). A su vez, las tres Unidades se diferencian en el segundo subgrupo más representativo: en Azcapotzalco es deportes y cine (16.2%), en Iztapalapa es sólo música (12.7%), y en Xochimilco es cine y música (11.5%). (Ver Cuadros F, G y H, anexos).

Como también veremos en los otros niveles de consumo cultural a la oferta externa, la asistencia a los museos entre la población de las Unidades Azcapotzalco y Xochimilco se explica en buena medida porque en ambas existen dos Divisiones Académicas hermanas, Ciencias y Artes para el Diseño, donde el proceso de *integración* a las disciplinas del Diseño Gráfico e Industrial, así como a



la Arquitectura, pasa por la necesidad de compenetrarse ampliamente de las muy diversas expresiones artísticas del presente y el pasado de nuestra civilización.<sup>22</sup>

Por su parte, la asistencia a conciertos de música es para los jóvenes de **Bajo** nivel de *integración* de la Unidad Iztapalapa una oferta clave. Una práctica de consumo cultural relevante en Azcapotzalco son los deportes, en tanto que las funciones de cine son un común denominador de las tres Unidades.<sup>23</sup>

Atendiendo a los jóvenes que consideramos tienen un nivel de consumo cultural **Medio** a la oferta cultural de la ZMCM, de nueva cuenta Xochimilco y Azcapotzalco coinciden en tener un perfil de consumo que aglutina a un subgrupo que asiste regularmente al cine, eventos musicales, exposiciones y museos (14.2% y 14.9% respectivamente). Los demás subgrupos dominantes en cada Unidad son diferentes en sus combinatorias aunque coinciden en varias ofertas. Para Xochimilco el segundo grupo más relevante es aquel que asiste a tres ofertas: cine, exposiciones y museos (8.6%); en Azcapotzalco es cine, música, museos y exposiciones (14.9%); en el caso de Iztapalapa, un perfil está conformado por los jóvenes que acuden al cine, conciertos de música y museos (9.5%), en tanto que el otro perfil contiene a los que van al cine, eventos deportivos y conciertos de música (7.5%).

Para terminar con el análisis del índice posicional por plantel, es interesante advertir que no existen diferencias entre los subgrupos más relevantes de los jóvenes universitarios localizados en un **Alto** nivel de consumo cultural. En las tres

---

<sup>22</sup> Pongamos atención al comentario de Alfonso: “A decir verdad yo casi nunca iba a los museos. Algunas veces me llevaron mis papás o de la escuela. Pero cuando empiezas en la universidad y te topas con que varios profes. hablan con frecuencia de tal o cual museo, o de un artista y te sientes un imbécil por ignorante, te empiezas a dar cuenta que si no estás empapado del arte estás pelas” (Alfonso, sexto trimestre de D.G.).

<sup>23</sup> Nuestras indagaciones etnográficas nos permitieron acercarnos al tipo de eventos deportivos a los que asisten los jóvenes. Por el rumbo en el que vive buena parte de los miembros de la comunidad de Xochimilco, la asistencia al Estadio Azteca, al estadio de la Ciudad Universitaria, e incluso al Estadio Azul, combinado con la asistencia a campos deportivos como el Deportivo Xochimilco o la Magdalena Mixuca, son los rasgos característicos del tipo de consumo deportivo de los jóvenes universitarios de dicha Unidad. No así en el caso de Azcapotzalco, donde debido a las grandes distancias, es poco frecuente que los estudiantes acudan a los grandes estadios y es más común que asistan a los campos deportivos y pequeños estadios cercanos a su residencia. De hecho, Azcapotzalco tiene la tradición, impulsada por los trabajadores de Petróleos Mexicanos, de La Compañía Federal de Electricidad y de Ferrocarriles Nacionales, de contar con varios centros deportivos. A su vez, diversas zonas del Estado de México tienen fama por el fomento al fútbol americano colegial. Es obvio que no es lo mismo ser partícipe de un espectáculo propio de una industria cultural como es asistir a ver un juego entre el América y el Guadalajara en el Estadio Azteca, que acudir al estadio de Lomas

Unidades un perfil característico es el que asiste regularmente a todas las ofertas, mientras que el segundo subgrupo es el que acostumbra acudir a todas las ofertas de las que obtuvimos información, salvo las funciones de danza.

### ***La relación entre la integración cultural a la Universidad y el consumo cultural de la oferta de la Zona Metropolitana de la ciudad de México***

¿En qué medida las prácticas de consumo cultural de los jóvenes universitarios de la UAM se parecen, difieren, o son antagónicas si comparamos aquellas que llevan a cabo al interior de los planteles y las que realizan fuera?, ¿Cuál es el peso que tiene el consumo cultural intrauniversitario entre los jóvenes universitarios, en comparación con las prácticas de consumo de las ofertas extrauniversitarias?, ¿En qué medida los jóvenes tienen una vida cultural interna totalmente distinta a la realizada fuera de la Universidad?

Para aproximarnos a las respuestas, construimos un cruce de los índices de *integración* a la oferta cultural interna y el consumo cultural externo, el cual nos permitió apreciar los perfiles de consumo cultural globales, esto es, la relación entre la frecuencia con la que llevan a cabo diversas prácticas de consumo cultural tanto adentro como afuera de la institución. Del Índice Global se desprendieron sugerentes resultados que expondremos a continuación. (Véase Cuadro 4, y los Cuadros 3a, 3b y 3c anexos).

En primer lugar, a nivel de toda la Universidad destaca una considerable proporción de jóvenes (38.3%) que manifiesta un perfil de consumo equivalente tanto adentro como afuera; es decir, alumnos que tienen un **Nulo, Bajo, Medio** o **Alto** nivel de *integración* cultural al **sistema social** de la UAM, se caracterizan también por un **Nulo, Bajo, Medio** o **Alto** nivel de consumo de la oferta de la ZMCM analizada en nuestra investigación. Esto significa que, contrariamente a la hipótesis de que los jóvenes llevan a cabo una “doble vida” cultural, opuesta u antagónica, una parte importante de la población sostiene los mismos patrones de

---

Verdes a presenciar un juego de Americano entre los Pieleros de Satélite contra las Panteras Negras de la UAM.

consumo cultural tanto en la Universidad como fuera de ella. (Cuadro 5). En particular, llama la atención el porcentaje de jóvenes que cuentan con un perfil de consumo cultural **Alto** tanto adentro como fuera de la Universidad: 18.7%. (Cuadro 6). En el caso de las Unidades, la proporción de jóvenes que tienen el mismo perfil de consumo interno y externo es similar para Iztapalapa y Azcapotzalco (41%), pero para Xochimilco asciende sólo al 33.7%, lo que refleja, como veremos más adelante, la existencia de perfiles de consumo globales más heterogéneos en ésta última Unidad.

**Cuadro 4**  
**Índice**  
**Global**  
**Relación entre los Índices de *integración* cultural interno y el**  
**consumo cultural externo**

		EXTERNO				Total	
		Nula	Baja	Media	Alta		
<b>I N T E R N O</b>	<b>Nula</b>	Abs. %	27 36.5	47 20.1	58 11.3	55 6.7	187 11.4
	<b>Baja</b>	Abs. %	19 25.7	97 41.5	175 34.2	194 23.6	485 29.5
	<b>Media</b>	Abs. %	12 16.2	59 25.2	198 38.7	266 32.4	535 32.6
	<b>Alta</b>	Abs. %	16 21.6	31 13.2	81 15.8	307 37.3	435 26.5
	<b>TOTAL</b>	Abs. %	74.0 100.0	234.0 100.0	512 100	822 100	1642 100

\* La prueba estadística de Ji-cuadrada es significativa  $p < 0.000$ .

**Cuadro 5**  
**Jóvenes con el mismo perfil de consumo interno y externo.**  
**(Porcentajes)**  
**(Alta/Alta, Media/Media, Baja/Baja,**  
**Nula/Nula)**

<b>UAM</b>	<b>38.3</b>
<b>AZC.</b>	41.0
<b>IZT.</b>	41.0
<b>XOCH.</b>	33.7

**Cuadro 6**  
**Tipos de combinaciones de perfiles entre ambos Índices**

Combinación Interno/externo	AZC.		IZT.		XOCH.		TOTAL	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Alta/Alta	85	19.1	112	19.3	110	17.8	307	18.7
Media/Media	61	13.7	93	16.0	44	7.1	198	12.1
Baja/Baja	33	7.4	24	4.3	40	6.5	97	5.9
Nula/Nula	4	0.9	9	1.5	14	2.3	27	1.6
Media/Alta	73	16.4	91	15.7	102	16.5	264	16.2
Alta/Media	24	5.4	38	6.6	19	3.1	81	4.9
Nula/Baja	8	1.8	15	2.6	24	3.9	47	2.9
Baja/Nula	3	0.7	10	1.7	6	1.0	19	1.2
Nula/Alta	15	3.4	15	2.6	25	4.0	55	3.3
Alta/Nula	1	0.2	6	1.0	9	1.4	16	0.9
Alta/Baja	11	2.5	15	2.6	5	0.8	31	1.9
Baja/Alta	45	10.1	51	8.7	98	15.9	194	11.8
Baja/Media	43	9.7	53	9.1	79	12.8	175	10.7
Media/Nula	2	0.4	5	0.9	5	0.8	12	0.7
Media/Baja	16	3.6	25	4.3	18	2.9	59	3.6
Nula/Media	20	4.5	18	3.1	20	3.2	58	3.5

Como consecuencia de los capitales culturales que poseen con anterioridad a su ingreso a la UAM, o como resultado de capitales culturales *incorporados* durante el tiempo escolar universitario, o de otros factores que inciden en la estructuración de los *habitus* de los jóvenes universitarios, el 19.1%, 19.3% y 17.8% de los jóvenes de las Unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, respectivamente, se caracterizan por un **Alto** nivel de *integración* al **sistema social** de la UAM y por un **Alto** nivel de consumo de la oferta cultural de la ZMCM. (Cuadro 6).

Existen así *habitus* diferenciados y diferenciadores, operadores de distinción, los cuales ponen en juego principios de desigualdad entre los miembros de una misma comunidad. No cabe duda que los *habitus*, en tanto estructuras estructurantes, son también esquemas clasificatorios, “principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes (...), las diferencias en las prácticas, los bienes poseídos (...) se vuelven diferencias simbólicas” (Bourdieu, 1997: 33-34).

En segundo lugar, es pertinente, de nueva cuenta, no descuidar en el análisis los casos marginales. Aunque tengan un peso estadístico inferior, es

importante poner atención a ciertos perfiles que pueden pasar desapercibidos al lector. Particularmente nos interesa destacar el perfil de los jóvenes universitarios que se caracterizan por tener un **Nulo** ó **Bajo** nivel de *integración* cultural al **sistema social** de la Universidad y un **Nulo** o **Bajo** consumo de la oferta cultural de la ZMCM. A nivel de toda la UAM, el 11.6% no lleva a cabo prácticas culturales relacionadas con el consumo de los bienes culturales de los cuales obtuvimos información.<sup>24</sup> Por Unidades no existen grandes diferencias: Azcapotzalco con el 10.8%, Iztapalapa con el 10.1% y Xochimilco con el 13.7% ¿Acaso no es relevante que cinco mil alumnos de la Universidad no son partícipes regulares de la oferta cultural que existe en la UAM y en la ZMCM?<sup>25</sup>

En tercer lugar, es notable la escasa proporción de jóvenes que tienen un perfil de consumo cultural polarizado (4.2%), es decir, sujetos que participan ampliamente de la oferta cultural institucional, pero no asisten a ningún tipo de oferta cultural extrauniversitaria, o a la inversa, una **Alto** nivel de consumo de la oferta cultural de la ZMCM, pero una **Nula** *integración* al **sistema social** de la Universidad. En este caso, el comportamiento de los jóvenes universitarios de las tres Unidades es relativamente homogéneo. (Cuadro 7).

**Cuadro 7**  
**Jóvenes con perfiles de consumo polares.**  
**(Porcentajes)**  
**(Alta/Nula, Nula/Alta)**

---

<sup>24</sup> Cifra que se obtiene de sumar las categorías Baja/Baja (5.9%), Nula/Nula (1.6%), Nula/Baja (2.9%) y Baja/Nula (1.2%).

<sup>25</sup> Nótese la apreciación que impera en ciertos sectores: “Uno asiste a la escuela a estudiar, a prepararse para ser un profesional exitoso, y eso sólo se aprende en los salones, haciendo tareas, cumpliendo con las materias. Ir al auditorio a ver una película es perder el tiempo, prefiero irme a mi casa a conseguir los materiales que me piden los profesores para las repentinatas del día siguiente. (Las repentinatas son ejercicios escolares que fomentan los profesores de CyAD en una sesión de clases para “calibrar” la capacidad creativa de los alumnos. Nota del autor). (Aurora, séptimo trimestre de D.G.); “Cuando entré a la UAM mi vida social cambió fuertemente...dejé de ir los fines de semana con la banda de cuates a los antros o con mi familia al cine o a Bellas Artes que a mi papá le gusta mucho. Prefiero quedarme en casa a leer como loco las miles de copias que me dejan los maestros y hacer mis fichas personales” (César, quinto trimestre de H.); “¿Cómo crees que voy a ir a las obras de teatro que anuncian en la UAM? En cuanto acabo mi clase de la una de la tarde, salgo en chinga de la escuela para llegar a tiempo a mi trabajo. Y los fines de semana ni pensarlo. Es el tiempo que aprovecho para ponerme al corriente de mis materias y cuando termino prefiero ir a Blockbuster a rentar una película que salir al tráfico y a las colas del cine” (Héctor, onceavo trimestre de Q.F.B.); “Al cine no voy porque no me gusta, me aburre; a los museos y exposiciones menos, ir a un museo a ver piedras o cuadros que uno no entiende nada, pa’ qué. Mis tiempos libres los ocupo en ir a las tocadas de los grupos de rock que me gustan, particularmente me la vivo en el Alicia” (Jaime, sexto trimestre de Q.F.B).

<b>UAM</b>	<b>4.2</b>
<b>AZC.</b>	3.6
<b>IZT.</b>	3.6
<b>XOCH.</b>	5.4

Nuestro Índice Global también nos permite observar la existencia de perfiles donde tendencialmente los jóvenes realizan un mayor consumo cultural interno que externo, o bien predomina un mayor consumo cultural externo sobre el interno a la UAM.<sup>26</sup> Como puede verse en los Cuadros 8 y 9, el perfil dominante es aquel donde los jóvenes llevan a cabo de manera más extensiva sus prácticas de consumo cultural en el ámbito extrauniversitario (48.4%), siendo Xochimilco la Unidad donde se expresa con mayor claridad (56.3%), mientras que Iztapalapa es el plantel donde la proporción de jóvenes con dicho perfil es menor (41.9%). De nueva cuenta, la amplia y diversificada oferta imperante en el sur de la ZMCM, aunada a la opinión negativa o la falta de información sobre la existencia de la oferta de bienes culturales en la Unidad Xochimilco, o al régimen académico interno puede explicar, al menos en parte, el hecho de que la mayoría de sus jóvenes tengan un perfil de consumo donde predominan las prácticas culturales externas sobre las internas.<sup>27</sup>

**Cuadro 8**  
**Jóvenes con un perfil de mayor consumo externo y menor consumo interno. (Porcentajes)**  
**(Nula/Alta, Nula/Baja, Baja/Alta, Media/Alta, Nula/Media, Baja/Media)**

<b>UAM</b>	<b>48.4</b>
<b>AZC.</b>	45.9

<sup>26</sup> En el primer caso, sumamos los casos de alumnos que se localizan en los siguientes niveles del Índice Global: Alta con Nula, Alta con Baja, Media con Nula y Media con Baja. En el segundo caso, agrupamos los siguientes niveles: Nula con Alta, Baja con Alta, Nula con Media y Baja con Media.

<sup>27</sup> En el cuestionario que aplicamos a los estudiantes seleccionados, incluimos varias preguntas en las que se les preguntaba su opinión sobre la calidad de la oferta cultural institucional. En todas las ofertas de las que solicitamos información, esto es: cine, eventos musicales, exposiciones artísticas, eventos de danza, teatro y deportes, los alumnos de la Unidad Xochimilco, en comparación con las otras dos Unidades, resultaron ser más críticos, o bien declararon que no tenían información de los eventos.

<b>IZT.</b>	41.9
<b>XOCH.</b>	56.3

**Cuadro 9**  
**Jóvenes con un perfil de mayor consumo interno y menor consumo externo.**  
**(Porcentajes)**  
**(Alta/Nula, Alta/Baja, Alta/media, Media/Nula, Media/Baja,**  
**Baja/Nula)**

<b>UAM</b>	<b>13.3</b>
<b>AZC.</b>	12.8
<b>IZT.</b>	17.1
<b>XOCH.</b>	10.0

Por su parte, es interesante observar la existencia de un grupo de jóvenes universitarios de la UAM que tienen un perfil de consumo cultural interno superior al externo. En una proporción que asciende al 13.3% del conjunto, predominan las prácticas culturales al interior de la institución educativa, lo que desde nuestro punto vista es un dato relevante que no hay que menospreciar en el análisis. Si aceptamos que nuestra muestra es representativa del conjunto de la comunidad estudiantil de la Universidad, estamos hablando de una población de alrededor de seis mil sujetos cuyas prácticas de consumo cultural, atendiendo al tipo de oferta estudiada, se centran fundamentalmente al interior de los espacios institucionales.

Esta información, pone de manifiesto la relevancia que tiene la “difusión y extensión de la cultura” en nuestra universidad, tanto por el papel que cumple eventualmente en los diversos procesos de *integración* institucional, como por su notable contribución en la formación de capitales culturales en su estado *incorporado*, lo que significa reconocer que el paso por la universidad puede modificar, o al menos contribuir en la conformación de los sujetos sociales.

En este sentido, cabe destacar el caso de los jóvenes de la Unidad Iztapalapa. En efecto, a diferencia de Azcapotzalco y sobre todo de Xochimilco, en dicho plantel es relativamente superior la proporción que asiste con mayor regularidad a eventos culturales organizados por el plantel, en comparación con la frecuencia con la que lo hacen a eventos extrauniversitarios: 17.1%, 12.8% y 10%

respectivamente. Esto significa que para alrededor de dos mil trescientos jóvenes de la UAM-Iztapalapa, de un total de 13 mil inscritos, la oferta cultural puesta a su disposición en el plantel constituye el eje central y predominante de sus prácticas de consumo cultural aquí estudiadas. La relación entre el lugar de residencia de los jóvenes con el equipamiento cultural urbano aledaño a sus hogares, la gratuidad de la oferta interna, así como el tipo de oferta de la Unidad contribuye a explicar este fenómeno.

### ***El consumo televisivo y radiofónico***

Las prácticas culturales de los jóvenes universitarios no se circunscriben a la “alta cultura” o a la cultura popular. Como lo ha mostrado García Canclini desde hace varios años, la población lleva a cabo diversas prácticas culturales como es oír música, leer, ver televisión, hacer ejercicio, etcétera, cuestión que pone de manifiesto la “dispersión de los comportamientos cotidianos y la diversidad cultural” (García Canclini, 1998:132). Pero en general, según dicho autor, las actividades predominantes de los habitantes de la ZMCM es ver televisión (36%), seguido de escuchar música (13%), realizar labores hogareñas (12%) y leer (9%).

Este comportamiento de la población en su conjunto, encuentra algunas similitudes y varias diferencias con respecto a los jóvenes universitarios de la UAM. De acuerdo a las respuestas que nos proporcionaron-en una pregunta abierta que recodificamos-, las principales actividades que realizan los jóvenes de la UAM en su tiempo libre en sus casas consisten en escuchar música (27.4%), seguido de la lectura (19.8%) ver televisión (12.1%), dormir y/o descansar (8.5%) y realizar labores domésticas (8%). (Cuadro 10).

Como puede notarse, los jóvenes universitarios de la UAM se distinguen del resto de la población por existir una mayor proporción que emplea su tiempo libre en escuchar música y leer, así como es menor el porcentaje de jóvenes que invierten su tiempo como actividad de ocio central en ver televisión y dedicarse a labores hogareñas.



Propio de su condición juvenil, la música constituye la práctica cultural más importante que realizan en su tiempo libre los jóvenes de la UAM. La música los identifica como miembros de una generación y los distingue claramente de los adultos, fundamentalmente de sus padres. Y es que, como veremos más adelante, el género musical que prefieren escuchar es el rock y el pop, ya que “produce un lenguaje y una identidad simbólica común, porque invita casi invariablemente al encuentro y explosión de la sexualidad y representa un desafío constante a los códigos respetables de la conducta sexual dominante” (De Garay, 1993b:37).

Por su parte, no podemos dejar de mencionar la baja proporción de jóvenes universitarios de la UAM que, a diferencia, por ejemplo, de sus pares franceses, tienen como una de sus principales actividades en su tiempo libre en casa el tener la práctica de tocar algún instrumento musical. Mientras que sólo para el 1.5% de los jóvenes de la UAM su pasatiempo favorito es tocar un instrumento, según Elrich, el 17% de los jóvenes universitarios franceses tienen como principal práctica de ocio en casa el tocar algún instrumento musical. (Elrich, 1998).

Producto de una larga tradición educativa, desde niños el sistema escolar francés se ocupa de formarlos musicalmente en algún instrumento, *habitus* que muchos mantienen a lo largo de la vida, en contraste con el caso mexicano, donde los niños padecen las aburridas clases de flauta dulce durante los tres años de secundaria, no sólo sin generar gusto estético alguno, sino más bien un rechazo generalizado por el aprendizaje de algún instrumento musical.

**Cuadro 10**  
**Actividad que más les gusta realizar en su tiempo libre en casa**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
<b>Nada</b>	Abs.	5	7	19	31
	%	1.1	1.1	3.0	1.8
<b>Ver televisión</b>	Abs.	45	90	70	205
	%	10.1	14.8	10.9	12.1
<b>Oír música</b>	Abs.	131	170	164	465
	%	29.3	27.9	25.6	27.4
<b>Leer</b>	Abs.	100	105	131	336
	%	22.4	17.2	20.4	19.8
<b>Comer</b>	Abs.	4	4	9	17
	%	0.9	0.7	1.4	1.0

<b>Dormir/descansar</b>	Abs.	34	50	60	144
	%	7.6	8.2	9.4	8.5
<b>Labores domésticas</b>	Abs.	26	60	49	135
	%	5.8	9.9	7.6	8.0
<b>Juegos nintendo</b>	Abs.	4	4	13	21
	%	0.9	0.7	2.0	1.2
<b>Navegar internet</b>	Abs.	18	16	24	58
	%	4.0	2.6	3.7	3.4
<b>Hacer ejercicio</b>	Abs.	4	10	9	23
	%	0.9	1.6	1.4	1.4
<b>Hablar por teléfono</b>	Abs.	4	0	1	5
	%	0.9	0.0	0.2	0.3
<b>Conversar familia</b>	Abs.	34	39	25	98
	%	7.6	6.4	3.9	5.8
<b>Dibujar/pintar</b>	Abs.	12	10	15	37
	%	2.7	1.6	2.3	2.2
<b>Juegos de mesa</b>	Abs.	1	5	3	9
	%	0.2	0.8	0.5	0.5
<b>Tareas escolares</b>	Abs.	12	22	18	52
	%	2.7	3.6	2.8	3.1
<b>Tocar instrumento Musical</b>	Abs.	8	6	12	26
	%	1.8	1.0	1.9	1.5
<b>Meditar</b>	Abs.	1	7	9	17
	%	0.2	1.1	1.4	1.0
<b>Jugar con mascotas</b>	Abs.	0	3	3	6
	%	0.0	0.5	0.5	0.4
<b>Otro</b>	Abs.	1	0	3	4
	%	0.2	0.0	0.5	0.2
<b>No tiene tiempo libre</b>	Abs.	3	1	4	8
	%	0.7	0.2	0.6	0.5
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697
	%	100	100	100	100

Ahora bien, en relación al consumo televisivo, más de la mitad de los jóvenes universitarios declararon que invierten entre una y cinco horas entre semana (57.5%), seguido de aquellos que invierten entre 6 y 10 horas (25.9%). (Véase Cuadro 11). En claro contraste con nuestra población objeto de estudio, según información de una encuesta aplicada por el periódico *Reforma*, los habitantes de la ciudad de México invierten, en promedio, 17 horas a la semana en ver televisión; de tal forma que los jóvenes universitarios de la UAM se caracterizan por una mucho menor inversión de su tiempo libre en consumir productos culturales televisivos en comparación con el conjunto de los chilangos. (*Reforma*, 14 de abril 2002). En alguna medida, el hecho de tratarse de jóvenes que dedican parte de su tiempo cotidiano a los estudios superiores, les impone una lógica práctica relativamente lejana al consumo de la oferta televisiva, si bien,

como veremos en otro capítulo, no por ello deja de repercutir negativamente en sus distintas prácticas escolares.

**Cuadro 11**  
**Horas de televisión a la semana**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	Total
<b>No ve t.v.</b>	Abs.	47	43	59	149
	%	10.5	7.1	9.2	8.8
<b>De 1 a 5</b>	Abs.	255	354	366	975
	%	57.0	58.1	57.1	57.5
<b>De 6 a 10</b>	Abs.	104	179	157	440
	%	23.3	29.4	24.5	25.9
<b>Más de 10</b>	Abs.	41	33	59	133
	%	9.2	5.4	9.2	7.8
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697
	%	100	100	100	100

Ahora bien, ¿Cuáles son los géneros televisivos que prefieren consumir los jóvenes universitarios de la UAM? Como puede verse en el Cuadro 12, sin considerar a los que respondieron que no tienen preferencia alguna, aun si no existe un dominio claramente mayoritario por algún tipo de género, en las tres Unidades las series televisivas, los noticieros y las películas resultaron ser los géneros en los que más se concentra el interés juvenil. Obtener información diversa de noticias nacionales e internacionales a través de medios audiovisuales, así como divertirse viendo series televisivas, fundamentalmente de factura norteamericana, o películas que se retransmiten hasta el cansancio en televisión, después de haber aparecido en la cartelera meses o años antes, dominan el gusto juvenil por encima de los programas educativos.<sup>28</sup>

**Cuadro 12**  
**Género televisivo que más prefieren**

UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	TOTAL
---------	---------	----------	-------

<sup>28</sup> Debido a que solamente el 35% de los estudiantes de la UAM tienen Cablevisión, Multivisión, Sky o Directv (Televisión de paga), la oferta televisiva a la que están propensos es la diseñada por Televisa, TVAzteca (ambas cadenas comerciales) y Canal 11 (canal educativo del IPN).

<b>Ninguno</b>	Abs.	58	116	100	274
	%	13.0	19.0	15.6	16.1
<b>Caricaturas</b>	Abs.	38	55	61	154
	%	8.5	9.0	9.5	9.1
<b>Deportes</b>	Abs.	45	64	43	152
	%	10.1	10.5	6.7	9.0
<b>Educativo</b>	Abs.	35	42	48	125
	%	7.8	6.9	7.5	7.4
<b>Telenovelas</b>	Abs.	7	6	12	25
	%	1.6	1.0	1.9	1.5
<b>Películas</b>	Abs.	50	72	75	197
	%	11.2	11.8	11.7	11.6
<b>Series</b>	Abs.	90	99	105	294
	%	20.1	16.3	16.4	17.3
<b>Infantiles</b>	Abs.	16	29	19	64
	%	3.6	4.8	3.0	3.8
<b>Noticieros</b>	Abs.	69	83	96	248
	%	15.4	13.6	15.0	14.6
<b>Concursos</b>	Abs.	34	50	61	145
	%	7.5	8.2	9.5	8.5
<b>Otro</b>	Abs.	5	3	11	19
	%	1.1	0.5	1.7	1.1
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697
	%	100	100	100	100

El interés por los noticieros no es una particularidad exclusiva de los jóvenes universitarios. Según las encuestas del periódico *Reforma*, a diferencia de hace algunos años, la población prefiere ver televisión para informarse que para entretenerse. (*Reforma*, 25 marzo 2000). Ciertamente, “la televisión ha capturado la avidez por entender la nueva etapa de la vida pública mexicana (...), pero también hay que considerar que los noticieros no son únicamente espacios informativos, porque su dramatización de los hechos y la predilección por la truculencia y la farándula los sitúa a menudo en las fronteras de las telenovelas y las series policiacas” (García Canclini, 2000:2C).<sup>29</sup>

Finalmente nos interesa exponer los gustos musicales de los jóvenes universitarios de la UAM. Como habíamos mencionado párrafos arriba, el rock y el pop constituyen los géneros musicales que prefieren escuchar: el 56% así lo afirmó. En segundo lugar, aunque con una distancia considerable, destacan las baladas en español, mismas que pueden ir desde Luis Miguel hasta Thalía,

pasando por Lucero, Juan Gabriel, José José, Emanuel y Miguel Bosé: 14.3%. (Cuadro 13).

Llama la atención que, tratándose de jóvenes que cuentan con un capital cultural por arriba del promedio de sus pares que no tienen acceso a la educación superior, la música clásica, el jazz y el blues no constituyan referentes musicales de interés entre ellos. Son, de hecho, géneros musicales marginales en sus prácticas de consumo. Al menos en parte, la ausencia generalizada por el consumo de dichos géneros musicales se puede explicar por la raquítica oferta de la radio mexicana en la ciudad de México: no existen estaciones de jazz y blues, y sólo contamos con tres estaciones de música clásica, en tanto que el 50% de las estaciones encuadradas dentro de la Amplitud Modulada y el 28% de la Frecuencia Modulada se dedican a transmitir baladas en español. (De Garay, 2000).

**Cuadro 13**  
**Género musical que prefieren escuchar**

		<b>UAM-AZC</b>	<b>UAM-IZT</b>	<b>UAM-XOCH</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Rock/Pop</b>	Abs.	273	320	358	951
	%	61.1	52.5	55.9	56.0
<b>Baladas Español</b>	Abs.	63	95	85	243
	%	14.1	15.6	13.3	14.3
<b>Clásica</b>	Abs.	21	46	47	114
	%	4.7	7.6	7.3	6.7
<b>Jazz</b>	Abs.	13	19	16	48
	%	2.9	3.1	2.5	2.8
<b>Nueva Trova</b>	Abs.	19	25	28	72
	%	4.3	4.1	4.4	4.2

<sup>29</sup> Mejor muestra de ello, son los escándalos que se han generado por los videos que ponen en evidencia la corrupción imperante entre altos funcionarios del Gobierno del Distrito Federal. Como dijo uno de los más inteligentes editorialistas mexicanos, René Delgado, estamos entrando a la época de la “videocracia”.

<b>Salsa</b>	Abs.	7	27	25	59
	%	1.6	4.4	3.9	3.5
<b>Grupera</b>	Abs.	12	25	23	60
	%	2.7	4.1	3.6	3.5
<b>Ranchera</b>	Abs.	2	5	6	13
	%	0.4	0.8	0.9	0.8
<b>Blues</b>	Abs.	12	11	12	35
	%	2.7	1.8	1.9	2.2
<b>Dance</b>	Abs.	25	36	41	102
	%	5.6	5.9	6.4	6.0
<b>Total</b>	Abs.	447	609	641	1697
	%	100	100	100	100

Los repertorios estético-musicales de Chopin, Mozart, o Dvorak en el campo de la música clásica, o las famosas improvisaciones de Ron Carter, John Coltrane o Charlie Mingus en el campo del jazz, o los solos de guitarra de blues de Budy Guy, Albert Collins o John Lee Hooker, o las propuestas de Pablo Milanés, Silvio Rodríguez y Omara Portuondo, no forman parte regular de la cultura musical de amplios sectores de los jóvenes universitarios de la UAM. En este sentido, valdría la pena sopesar en qué medida la universidad debe constituirse también en una empresa cultural capaz de construir públicos con una amplia formación cultural más allá de los saberes disciplinares y profesionales, o al menos, propiciar formas de consumo cultural musical que vayan más allá de lo que ofrecen los medios masivos de comunicación. No es una discusión trivial, en el fondo vuelve a ponerse en el centro del debate el papel de la universidad como institución social de principios del siglo XXI.

### ***La práctica de leer el periódico y revistas***

Además del consumo de las ofertas culturales de las cuales obtuvimos información a través del cuestionario, nuestros recorridos etnográficos por las tres Unidades y en hogares de los jóvenes de las tres Unidades, así como las entrevistas y conversaciones informales, nos permitió tener información relativa a otras dimensiones de las prácticas culturales como es la lectura de los periódicos como La Jornada, Reforma, Uno más Uno, Heraldos, y semanarios políticos y/o culturales como Proceso, Vértigo, Letras Libres, Este País, Nexos, etcétera.

La inquietud analítica que motivó esta dimensión indagatoria consistió en acercarnos al conocimiento de los capitales culturales *incorporados* que los sujetos juveniles poseen y/o desarrollan, en tanto ciudadanos eventualmente interesados por ampliar su universo informativo y de conocimientos más allá de los textos escolares, tratándose, además, de bienes culturales que se materializan en lenguaje escrito, a diferencia de los bienes culturales que como el cine, los museos, la danza y los conciertos de música se fundan en lenguajes audiovisuales.

Nuestras exploraciones nos permiten afirmar que, en general, la práctica cultural de la lectura de periódicos nacionales no forma parte regular de la vida cotidiana de los jóvenes universitarios. Cuando existe algún interés por los principales acontecimientos económicos, políticos, sociales o culturales, la vía para informarse es la radio y la televisión. Tratándose de jóvenes que en su gran mayoría emplea transporte público para trasladarse a la Universidad y a sus casas (80%), la escucha de la radio en microbuses juega un lugar básico y suficiente para obtener información, particularmente por la variedad de ofertas que en las mañanas se transmiten en diversas estaciones. La prensa nacional es útil o necesaria para su “mundo de vida” en tanto les proporciona información relativa a la cartelera cinematográfica y/o la oferta de conciertos de rock y pop en español o en inglés que, como sabemos, constituyen sus principales prácticas de consumo cultural.

Este perfil de prácticas encuentra su matiz para el caso de los jóvenes de la licenciatura en Historia, en donde se localiza un cierto interés por hacer de la lectura del periódico una práctica menos extraña, aunque no más regular, situación explicable en buena medida por el tipo de disciplina y los conocimientos que se cultivan en ella. La Jornada, Crónica, Milenio y Reforma constituyen los diarios que con alguna regularidad leen los jóvenes de ésta licenciatura, no así para los que estudian Diseño Gráfico o Químico Farmaco-biólogo, a quienes la prensa nacional sólo interesa cuando observan la página principal en los puestos de periódicos mientras esperan el transporte público para trasladarse a la UAM, o de regreso a sus hogares.

A su vez, los semanarios políticos y/o culturales tampoco forman parte del consumo cultural de los jóvenes de las tres licenciaturas. Incluso, generalmente no se tiene noticia o se desconoce la existencia de varios de ellos. Nuestro sistema educativo, desde el nivel básico hasta el nivel superior, no genera, o si lo ha intentado lo a hecho con poco éxito y efectividad, una cultura de la lectura de bienes culturales distintos a los textos escolares, los que forman parte obligatoria del currículum. Adicionalmente habría que señalar que la velocidad con la que se obtiene información a través de los noticieros radiofónicos, así como la espectacularidad escenográfica de los noticieros televisivos, son elementos que ya forman parte del capital cultural en su estado *incorporado* entre la población juvenil, mismo que han adquirido desde niños y la universidad parece hacer muy poco para generar un proceso de interés y gusto por la lectura de materiales distintos a los propiamente escolares. Una de nuestras entrevistas sintetiza bien el perfil del *habitus* de un sector considerable de los jóvenes universitarios objeto de la investigación que realizamos: “¿Leer el periódico?, ¡qué hueva!, bastante tengo con las cosas que me dejan leer los profesores para todavía leer el periódico. Mientras desayuno o ceno puedo enterarme de lo que pasa en nuestro país y en el mundo viendo la tele, y también en las micros uno escucha muchas noticias, ¿Para qué más?”. (Martha, octavo trimestre de Q.F.B.).



### ***Algunos rasgos de la vida social en el territorio universitario***

Las prácticas sociales de los jóvenes universitarios al interior de la UAM no se limitan a la vida académica en sentido estricto, ni tampoco a la vida cultural relacionada con la oferta institucional. Para miles de jóvenes el *campus* universitario es un territorio propicio para apropiarse de él y disfrutarlo de diversas maneras. Más allá de la forma en que las autoridades han delimitando los espacios abiertos con rejas, árboles, arbustos, andadores, mesas y bancas, los mismos jóvenes construyen, nombran y disponen de buena parte del territorio. En muchos sentidos, el *campus* constituye una propiedad colectiva de las comunidades estudiantiles, las cuales establecen los procedimientos de tránsito y estancia. Algunas zonas son casi de uso exclusivo de los miembros de determinadas carreras. En esos lugares se reúnen para cambiar apuntes, fotocopias, libros, trabajos, así como para dialogar y definir estrategias particulares para transitar por el currículum.

Otras zonas remiten a la congregación de identidades que rebasan el ámbito disciplinar e incluso escolar: los colectivos religiosos, los rockeros, los rastas, los zapatistas, los homosexuales, etcétera. Pero también existen territorios donde la comunidad juvenil se congrega para múltiples motivos, lugar de encuentro natural, de cita, como es el caso de las grandes explanadas, o espacios donde con independencia de la carrera, gustos musicales, preferencias políticas y religiosas, la regla es que se trata de lugares destinados al faje o cachondeo<sup>30</sup>, o a los juegos de mesa como cartas, dominó y ajedrez. Pese a estar expresamente prohibido, existen también lugares propicios para ingerir bebidas alcohólicas, particularmente los viernes, así como lugares de contacto, siempre cambiantes, para traficar diverso tipo de drogas.

A raíz de la proliferación y reconocimiento público de la diversidad religiosa, jóvenes pertenecientes a distintas comunidades religiosas como los testigos de Jehová o los Cristianos, aprovechan el territorio universitario para hacer proselitismo, ganar adeptos y reunirse para rezar y compartir esperanzas y deseos

---

<sup>30</sup> Relaciones físicas íntimas y amorosas.

futuros. Los rockeros, cuya identidad proviene también de su experiencia previa a la universidad, encuentran en ella un espacio para compartir información de todo tipo, desde la memorabilia de los grupos del pasado, hasta los hallazgos discográficos más recientes, pasando por las tocadás<sup>31</sup> que se llevarán a cabo el fin de semana en distintos puntos de la ciudad. En el caso de los rastas, se trata de jóvenes que han adoptado, en parte, la cultura rastafari que se conoce en el mundo gracias al músico jamaicano ya fallecido Bob Marley. Sin asumir, y en muchas ocasiones sin conocer lo que significa la cultura rastafari, los jóvenes se identifican fundamentalmente por su corte de cabello, su vestimenta y por el gusto de escuchar reggae.

Aunque han perdido presencia política, en las tres Unidades existen colectivos de jóvenes que han emprendido diversas acciones tendientes a difundir la presencia de las demandas del movimiento zapatista dentro de la Universidad: conferencias, colectas, carteles, periódicos murales, etcétera. Se trata de grupos siempre incómodos para la mayoría de las autoridades. Por su parte, los jóvenes homosexuales, perseguidos, sancionados y excluidos por el conservadurismo cultural aun imperante en la sociedad mexicana, han encontrado en la Universidad un espacio relativamente permisible para construir y desarrollar su propia identidad, para ello han marcado territorios de convivencia e intercambio de información y experiencias.

Otro espacio "propiedad" de los jóvenes son los cubículos destinados a los representantes de los alumnos ante los Órganos Colegiados: Consejos Divisionales, Consejo Académico y Colegio Académico. En dichos lugares los jóvenes se congregan para discutir durante horas las temáticas que se abordarán en las sesiones de los Consejos; reciben quejas de sus compañeros en relación al desempeño de los profesores y de la calidad de los servicios como la biblioteca, la cafetería y el centro de cómputo. Se trata de un territorio donde ocasionalmente acuden los profesores para hacer proselitismo de sus candidaturas para ocupar un

---

<sup>31</sup> Lugares en los que los grupos de rock llevan a cabo presentaciones públicas: antros, bares, parques, etcétera.

cargo académico-administrativo.<sup>32</sup> Los miembros del SITUAM también suelen recurrir a los Consejeros con objeto de lograr apoyos, o al menos neutralizar su oposición, ante la eventualidad del estallamiento de huelgas por la obtención de mejoras salariales y laborales. En el terreno de los Consejeros se juegan disputas, intereses, amores y desamores, liderazgos múltiples.

En definitiva, el territorio universitario y su apropiación diversa forma parte del “mundo de vida” de los jóvenes de la UAM. En él encuentran un espacio para desarrollar distintas prácticas que los identifican y constituyen como sujetos pertenecientes a múltiples colectivos, a través del establecimiento de sus propias marcas de reconocimiento. Se asiste cotidianamente a la universidad no sólo a estudiar y participar de la oferta cultural; los *campus* son al mismo tiempo un espacio de libertad, de gozo, de intercambio, de socialización múltiple, lo que permite que miles de jóvenes construyan identidades simbólicas variables, siendo la más importante la pertenencia a una comunidad estudiantil.

## **Conclusiones**

La universidad está diseñada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos curriculares establecidos en los programas de todas las licenciaturas. Para su cabal cumplimiento, cada institución cuenta con un **sistema académico** a través del cual se materializan una gran diversidad de normas, dispositivos organizativos, políticas y acciones institucionales, a las cuales los jóvenes se *integran* paulatinamente desde que se incorporan a los estudios de nivel superior.

Al mismo tiempo, la mayor parte de las universidades mexicanas, incluyendo la UAM, reconocen que la formación profesional de sus educandos no se limita a las aulas, talleres y laboratorios. Por ello, posibilitarles el acceso a una variedad de bienes culturales, constituye también un propósito explícito de la

---

<sup>32</sup> En los Consejos Divisionales se designa a los Jefes de Departamento, teniendo derecho a voto los alumnos y profesores representantes de las carreras y Departamentos. En los Consejos Académicos se designa a los Directores de División. En el Colegio Académico se designa a los miembros de la Junta Directiva, de las Comisiones Dictaminadoras y del Patronato.

universidad, con objeto de lograr una mayor socialización entre los miembros de su comunidad y al mismo tiempo conseguir una formación integral de los jóvenes. De esta forma, las instituciones cuentan también con un **sistema social**, parte del cual se constituye alrededor de las prácticas de consumo cultural que llevan a cabo los jóvenes gracias a las ofertas culturales que se organizan en los establecimientos educativos.

En el presente capítulo nos hemos aproximado al conocimiento de algunas prácticas culturales que llevan a cabo los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana, mismas que nos permiten indagar hasta que punto dichos sujetos participan activamente y se encuentran *integrados* a lo que llamamos el **sistema social** de la institución educativa y, al mismo tiempo, apreciar en que medida la universidad está cumpliendo con su cometido de formarlos integralmente.

Los acontecimientos que ocurren en otra parte de la vida de los jóvenes universitarios juegan un papel importante, e incluso, en algunos casos pueden tener incidencia en las formas de relación de los sujetos con el medio universitario. En este sentido, abordamos también algunas prácticas de consumo cultural que establecen en otros espacios de socialización distintos a la institución educativa.

De los resultados obtenidos quisiéramos resaltar en primer lugar el hecho de que no todos los jóvenes universitarios son iguales. Se trata de una afirmación que parece obvia, elemental; sin embargo, es común encontrar en los discursos de buena parte de las autoridades y del profesorado la existencia de un imaginario donde se aprecia que los jóvenes de hoy no participan, ni les interesa formar parte de la vida cultural de la universidad, lo cual, a todas luces es falso.<sup>33</sup> De acuerdo a

---

<sup>33</sup> Nótense las opiniones de algunos profesores: “Estamos frente a unas generaciones perdidas. Realizan el menor esfuerzo posible en sus clases y tareas y de cultura ni que decir, ¡todos son unos verdaderos analfabetas culturales! (profesor de D.G.); “Pese a que mi salón de clases y mi cubículo está muy lejos del auditorio, motivo por el cual nunca ando por esos rumbos, no dudo que las funciones de cine o de teatro siempre estén vacías de alumnos. Les importa un comino ser personas cultas, lo único que les interesa es tener el papel de que son historiadores, aunque sean unos incompetentes e ignorantes” (profesora de H.); “Llevo dos años solicitando presupuesto para que me compren una nueva computadora, y siempre me dicen que no hay recursos. Sin embargo, cuando revisé el informe anual de la Rectoría, me enteré que se habían gastado más de cien mil pesos en actividades culturales. ¿Para qué se usa el dinero en asuntos que sabemos que no sirven para nada? No es que esté en contra de la cultura, el problema es que los alumnos no van. Mejor que nos den ese dinero para nuestro trabajo académico” (profesor Q.F.B.).

nuestra exploración, somos testigos de la coexistencia de diversos perfiles de consumo cultural por parte de los sujetos juveniles al interior de la UAM. Hay múltiples maneras en las que se *integran* o no al **sistema social** de la institución y, ciertamente, existen jóvenes que corresponden al imaginario que se han construido los miembros del personal académico y los directivos, pero no todos tienen ese perfil.

En efecto, alrededor de una décima parte de los jóvenes no tiene la práctica regular de consumir la oferta cultural de sus Unidades, además, cerca de una tercera parte participa sólo parcialmente del **sistema social** de sus planteles. Pero también hay que decir que otro sector importante, que asciende al 27% del conjunto, está plenamente *integrado* a dicho **sistema**, en la medida que concurren habitualmente a buena parte de la oferta cultural de la Universidad. Estamos frente a una comunidad estudiantil fragmentada, con claros signos de distinción y diferentes niveles de apropiación de los bienes culturales que consumen.

En segundo lugar, es conveniente subrayar que los jóvenes universitarios de la Unidad Iztapalapa manifiestan una mayor participación de la oferta cultural de su Unidad, en comparación sobre todo con lo que ocurre entre los miembros de la UAM-Xochimilco, plantel donde prácticamente la mitad de su comunidad mantiene una **Baja** o **Nula** *integración* a su **sistema social**. La escasa oferta cultural en las Delegaciones del Distrito Federal o en los Municipios del Estado de México de donde provienen los jóvenes que estudian en Azcapotzalco e Iztapalapa puede ser un factor que contribuya a explicar que en sus planteles encuentren un lugar propicio para relacionarse con un conjunto de bienes culturales a los que no tienen acceso cerca de sus hogares. Pero también es válido sostener que la calidad de la oferta institucional, así como las exigencias propias del **sistema académico** de la Unidad Xochimilco, especialmente en las licenciaturas que exigen largas estancias de los estudiantes fuera del *campus*, incidan en las prácticas de consumo cultural de los miembros de su comunidad.

En tercer lugar, atendiendo al tipo de oferta cultural que consumen los jóvenes universitarios, es posible encontrar diversos perfiles en función de los distintos niveles de *integración* al **sistema social**. En general, para los jóvenes

que se caracterizan por un **Baja** *integración*, su universo de consumo se circunscribe a las funciones de cine y las exposiciones artísticas de las galerías de los planteles. Particularmente en la Unidad Iztapalapa la asistencia al cine constituye una práctica medianamente difundida entre la comunidad.<sup>34</sup> En el caso de los jóvenes con nivel **Medio** de *integración*, además del cine y las exposiciones artísticas, destaca la participación en conciertos musicales en las tres Unidades y, en menor medida, los eventos deportivos y las funciones de teatro. Por último, es importante resaltar que una buena parte de los jóvenes con un **Alto** nivel de *integración* tienen la práctica de asistir a todas las ofertas institucionales, es decir, se encuentran plenamente *integrados* al **sistema social** de sus planteles. Llama la atención el caso de la Unidad Xochimilco, ya que si bien se caracteriza por tener la menor proporción de jóvenes con un **Alto** nivel de *integración*, al interior de dicho grupo el 57% son aquellos que asisten a todas las ofertas, en tanto que en Iztapalapa es del 43% y Azcapotzalco del 47%.

En cuarto lugar, de todas las ofertas culturales institucionales, podemos afirmar que los eventos de danza prácticamente no forman parte del universo cultural de los jóvenes universitarios de la UAM. En el caso de la llamada danza folclórica, somos testigos de la pérdida paulatina del poder de convocatoria de las culturas populares y tradicionales frente a los bienes culturales de la modernidad. El intento, siempre melancólico, por conservar y restituir tradiciones en apariencia inalteradas, esto es la pretensión de sustraer el folclor de las “amenazas” de los bienes culturales masivos manifiesta así su fracaso. En especial, hay que destacar el caso de la Unidad Azcapotzalco, donde pese a contar con tres talleres de danza: clásica, folclor mexicano y precolombina, así como de la realización de muy diversos eventos con la participación de numerosos grupos regionales, la gran mayoría de los jóvenes no tiene la práctica regular de asistir a ellos. Más aún,

---

<sup>34</sup> La constitución de una comunidad de cinéfilos parece ser una característica de la Unidad Iztapalapa, en buena medida debido a que cuentan desde hace varios años con un “cine-club”. De hecho, el 31% de los estudiantes del plantel respondieron en nuestro cuestionario que la calidad de las funciones de cine son “muy buenas”, en contraste con Xochimilco donde sólo 18% así lo considera.

una proporción importante declaró no tener noticia de la existencia de dichos eventos.<sup>35</sup>

Por otra parte, producto de la histórica y profunda desigual distribución de la riqueza inherente en nuestro país, los jóvenes que acceden a los estudios superiores en la ciudad de México, forman parte de un reducido sector de la población: sólo cuatro de cada diez jóvenes ubicados entre los 20 y los 24 años realizan estudios pos-bachillerato. Pero no sólo se distinguen de la gran mayoría de los jóvenes por tratarse de sujetos que han logrado rebasar, al menos, doce años de escolaridad. La diferenciación social también ocurre en el terreno de algunas de las prácticas de consumo cultural, tal y como lo han mostrado diversos estudios realizados en México.

En este sentido, los jóvenes de la UAM se caracterizan también por tratarse, en su mayoría, de una población proclive a realizar una diversidad de prácticas de consumo ligadas a los bienes culturales que existen en la ZMCM. En especial, los jóvenes de la Unidad Xochimilco manifiestan un mayor grado de consumo de la oferta cultural externa a la Universidad en comparación con sus colegas de los otros dos planteles. La ubicación geográfica de la institución, así como el lugar donde viven son algunos factores que inciden en las diferencias. Igualmente, hay que señalar que los perfiles socio-económicos pueden contribuir a explicar la heterogeneidad entre las Unidades. De hecho, tenemos información suficiente para asegurar que las condiciones económicas de los jóvenes universitarios de Iztapalapa son sensiblemente inferiores a las otras Unidades, en particular con la Unidad Xochimilco. El asunto es relevante, ya que sufragar los altos costos de asistir regularmente a varias de las ofertas de la ZMCM no es cosa fácil, más aun cuando sabemos que la infraestructura cultural imperante en la zona urbana donde vive la mayoría de los jóvenes de la UAM Iztapalapa o de la Unidad Azcapotzalco es bastante raquítica o francamente inexistente, lo que en todo caso obliga a sus habitantes a trasladarse a distintos puntos de la ZMCM.

---

<sup>35</sup> A nivel de toda la UAM, el 20% de los alumnos encuestados declararon no saber que se organizan eventos de danza.

Pese a que los jóvenes universitarios poseen un mayor capital cultural escolar que sus contemporáneos no-universitarios, también nos encontramos una importante proporción que no realiza, o lo hace poco, prácticas de consumo cultural relacionadas con el tipo de oferta que estudiamos en nuestro trabajo. No es desdeñable que alrededor de ocho mil jóvenes de la UAM tengan dicho perfil. Entre aquellos que tienen un **Bajo** consumo de la oferta cultural de la ZMCM, la asistencia al cine constituye la práctica más regular, aunque hay quienes optan por los conciertos de música. Un tipo de cine que, en general, no los distingue del resto de sus contemporáneos, esto es, las cintas estadounidenses que circulan globalmente y que irremediamente están moldeando los gustos estéticos de la población mexicana, si bien en los últimos años hemos sido testigos de una mayor presencia del cine nacional como las películas de Todo el Poder, Amores Perros, La Ley de Herodes, Por la Libre, El Segundo Aire, Y tú mamá también, El Crimen del Padre Amaro, Nicotina, etcétera.

Los jóvenes que tienen un nivel **Medio** de consumo cultural a la oferta de la ZMCM comparten con sus anteriores compañeros el asistir al cine y conciertos de música, pero agregan de manera variable otras opciones: los museos para el conjunto de las tres Unidades, los eventos deportivos para Iztapalapa y Azcapotzalco y las exposiciones artísticas para Xochimilco y Azcapotzalco.

Es interesante observar que el subgrupo de jóvenes que se caracteriza por un perfil de consumo cultural consistente en asistir con regularidad a todas las ofertas externas, en Xochimilco asciende al 34% y en las otras Unidades es del 26%. Esto significa que los estudiantes de Xochimilco, además de tener un mayor nivel de participación de entre cinco y siete ofertas culturales externas a la UAM, una proporción considerable lo hace a todas ellas.

Una mirada analítica al conjunto de las prácticas de consumo cultural estudiadas en este trabajo nos permite apreciar la existencia de cuatro perfiles generales de consumo entre los jóvenes universitarios de la UAM. En primer lugar, los que sostienen un mayor consumo de la oferta cultural de la ZMCM en comparación con el que llevan a cabo al interior de las Unidades. Este grupo representa prácticamente la mitad de la población, siendo Xochimilco donde es



más notorio dicho perfil. Por orden de importancia, le sigue un perfil de consumo caracterizado por jóvenes que mantienen el mismo nivel de consumo cultural tanto afuera como adentro de la Universidad, esto es, tienen un **Nulo, Bajo, Medio** ó **Alto** nivel de *integración* al **sistema social** de la institución y, al mismo tiempo, tienen un **Nulo, Bajo, Medio** ó **Alto** nivel de consumo de la oferta cultural de la ZMCM, la mitad de los cuales corresponden a los que tienen los mayores índices de participación tanto adentro como afuera de la UAM.

El tercer perfil se caracteriza por un conjunto de jóvenes donde predominan las prácticas culturales de consumo al interior de la UAM, en contraste con las que llevan a cabo fuera del recinto universitario, particularmente patente en la Unidad Iztapalapa. El cuarto perfil, que agrupa a una minoría, se caracteriza por sujetos que llevan a cabo un consumo cultural “polar”, esto es, la magnitud de sus prácticas de consumo cultural internas nada tienen que ver con las externas, bien sea porque en la Unidad tienen un **Alto** nivel de consumo y fuera **Nulo**, o al contrario, un **Alto** consumo cultural en la ZMCM y un **Nulo** consumo en el plantel.

En definitiva, la universidad como institución educativa tiene la responsabilidad de formar profesionalmente a miles de jóvenes que se incorporan cada ciclo escolar a estudiar determinada licenciatura. Pero también la universidad es una institución cultural, motivo por el cual debe estar comprometida en hacer de la “difusión y extensión de la cultura” uno de los pilares de sus políticas hacia la comunidad universitaria. Los múltiples procesos de *integración* de que son partícipes los jóvenes, incluye su incorporación a la vida cultural que se lleva a cabo fuera de las aulas, lo que hemos llamado el **sistema social**. La universidad no puede conformarse con pretender formar jóvenes capacitados y habilitados para desempeñar una profesión que eventualmente desarrollarán en distintos ámbitos. Justamente porque las instituciones de educación superior públicas se conciben así mismas como instituciones culturales y no únicamente como centros de capacitación para el trabajo, alentar de manera sistemática la organización y celebración de una diversidad de eventos culturales en sus instalaciones, propiciando la mayor participación de sus jóvenes es una obligación ineludible. Se trata de una responsabilidad social que, además, debe estar enmarcada en la

definición de políticas generales a nivel del conjunto de las universidades, estableciendo metas y estrategias perfectamente definidas, sujetas a evaluación permanente e incorporando los intereses de los distintos sectores que conforman la comunidad universitaria, cuestión que lamentablemente no existe.

En este contexto, hay que destacar que nuestra población de estudio no tiene como referente único dentro de sus prácticas culturales el consumo de la oferta de bienes “clásicos” tanto adentro como fuera de la Institución. Además de ser universitarios, forman parte de una generación de jóvenes donde el uso del tiempo libre pasa por un amplio espectro de prácticas que para los académicos y las autoridades pueden parecer distantes de un ideal de sujeto universitario. Para decirlo genéricamente, la *hueva*, *rolarla* y el *reventón*, entre otras cuestiones, son elementos que conforman su propia identidad social y cultural. Solos o en compañía de varios amigos, los jóvenes universitarios se reúnen en sus casas simplemente para echarse en la cama, en la sala o en el suelo a *viborear*<sup>36</sup> de otros compañeros y de los “pinches profesores”, para planear a que *antro* o fiesta acudirán el fin de semana para ponerse una borrachera de época, para definir una relación de noviazgo con alguien, o para aventarse una *fajecito* o una *cogidita* con fulana o sutano.<sup>37</sup> Escuchar música hasta la saciedad, ir a *vitrinear* con los cuates a un centro comercial, a tomarse un café para compartir que sus padres son unos “hijos de la chingada”, jugar cartas y apostar 20 pesos en algún lugar en los *campus* mientras que otros miles de colegas se tienen que *fletar*<sup>38</sup> a sus *profes*, ir a comer quesadillas y tomarse unas *chelas* en los *changarros*<sup>39</sup> que han proliferado a un lado de las Unidades, acudir al tianguis<sup>40</sup> del barrio el fin de semana a comprar discos y tenis piratas. En definitiva, los universitarios llevan a cabo un conjunto de prácticas culturales que rebasan, con mucho, el ámbito de la llamada alta cultura.

---

<sup>36</sup> Hablar mal de las personas.

<sup>37</sup> Entablar una relación física donde se permite tocarse con amplitud el cuerpo y/o tener relaciones sexuales.

<sup>38</sup> Aguantar, soportar o tolerar.

<sup>39</sup> Pequeñas tiendas o restaurantes locales improvisados.

<sup>40</sup> Mercado local.

# Factores que inciden en la *integración* de los jóvenes universitarios al sistema académico

## *Introducción*

En el presente capítulo ofreceremos una interpretación de los distintos factores que inciden en la *integración* académica de los jóvenes universitarios de la UAM. Para ello, vale la pena retomar la categoría de *integración* que desarrollamos en los Capítulos I y III.

La *integración* es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. Un proceso en el que los sujetos estudiantiles son reconocidos socialmente de manera paulatina como individuos competentes, en la medida que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos adquiridos, y de los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas de clase.

Desde nuestra perspectiva, el proceso de *integración* es un periodo de múltiples transiciones que se articulan de manera compleja y desigual, además de que no se distribuyen homogéneamente en todo el cuerpo social del estudiantado. Dicho proceso implica apuestas de poder, ritos escolares y sacrificios personales que se gestan en el tiempo que los jóvenes permanecen y transitan por la institución, a través del cual es posible advertir la detentación relativa de las reglas básicas que imperan en el **sistema académico** de la universidad.

Autores como Van Gennep (1960), Coulon (1995b), Turner (1969) y McLaren (1995), han sostenido que es posible construir distintos momentos temporales en los periodos de transición, en nuestro caso el paso de ser un estudiante de nuevo ingreso no *integrado* hasta el momento en que se encuentra plenamente *integrado*. En especial, Coulon, quien ha centrado su mirada analítica al interior del espacio escolar, afirma que existen tres fases: “El tiempo de alienación que ocurre cuando el estudiante entra en un universo desconocido, una

nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás; el tiempo de aprendizaje, cuando el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume; por último, el tiempo de afiliación; período en el que se observa ya un relativo dominio que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas” (Coulon, 1995b:159).

Sin embargo, hay que destacar que el proceso de *integración* no debe concebirse como algo lineal en todos los sectores estudiantiles, ni con tiempos claramente preestablecidos y en el que sólo el contexto escolar juega un papel relevante. La detección, el desciframiento y la incorporación de los códigos propios de la academia universitaria pueden ser construidos con rapidez por ciertos sectores de jóvenes; para otros el proceso puede durar varios trimestres o semestres, e incluso muchos más nunca lograrán una plena *integración*. Más aún, se puede sostener que determinados jóvenes universitarios se pueden ver involucrados en procesos de *des-integración* en distintos momentos de su trayectoria escolar. Producto de ajustes entre diversos ciclos institucionales, desde el propiamente biográfico, hasta el laboral, el familiar y el mismo escolar, pueden incidir de manera diferencial y compleja en dicho proceso.

Con la información obtenida y producida en la investigación, intentaremos ofrecer una mirada analítica que nos permita comprender los factores, tanto internos como externos a la institución escolar, que están contribuyendo o no en la *integración* de los jóvenes al **sistema académico** de la UAM.

### ***Planteamiento del problema***

Como se recordará, cuando en el Capítulo III nos abocamos al análisis del perfil socioeconómico y el capital cultural de los jóvenes, hacíamos referencia a la influencia que han ejercido entre los especialistas, las autoridades educativas y buena parte del profesorado, los planteamientos teóricos de Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet y Baudelot. Son estos autores los que le han otorgado al origen social de los sujetos estudiantiles el factor explicativo de los procesos y prácticas sociales que ocurren al interior de la institución escolar.

Desde esta perspectiva, si los estudiantes provienen de familias de escasos recursos económicos, y/o sus padres no cuentan con una alta escolaridad, y/o tienen un bajo o nulo capital cultural en su estado *objetivado*, es explicable que dicha población no manifieste prácticas escolares que garanticen un desempeño y tránsito idóneo por los estudios profesionales, tal y como lo exige la visión instrumental de la universidad.

Desde nuestra perspectiva, se trata de una perspectiva que tiende a negar cualquier capacidad personal a los sujetos educandos para que con su esfuerzo, dedicación y estableciendo estrategias diversas con sus grupos de pares y el profesorado, logren *integrarse* al **sistema académico** universitario. En general, para los teóricos marxistas, siguiendo la crítica que Garfinkel hiciera en los años sesentas del siglo pasado a dicha concepción, los estudiantes son vistos como “idiotas culturales” (Coulon, 1995a).

Se trata de una postura teórica que al atribuir al origen social de los jóvenes universitarios la causa que explica la diversidad de prácticas académicas de los mismos, conduce casi irremediamente a la tesis de que poco o nada puede hacer la institución escolar para conseguir mejorar sus tasas de egreso, reducir los índices de reprobación y formar mejores profesionistas. Se puede incluso afirmar que, siguiendo la misma línea de argumentación, en tanto la UAM continúe admitiendo a jóvenes con un bajo origen social, existen pocas probabilidades de que logren una plena *integración* al **sistema académico**, de que transiten exitosamente por sus estudios profesionales y que mejoren los indicadores de calidad institucional que ha impulsado el Gobierno Federal en la actual administración. (Plan Sectorial de Desarrollo Educativo, 2001).

En suma, la posición teórica según la cual “origen es destino”, contiene una visión política pesimista con relación a las posibilidades que tiene una institución educativa para construir políticas específicas, mismas que fomenten una mayor equidad educativa entre la población juvenil que se admite en cada ciclo escolar. Una postura que en el extremo considera que para contar con estudiantes activos, dedicados, comprometidos, inteligentes, etcétera, basta con modificar los procesos de selección de los aspirantes al momento de ingresar a la universidad.

¡Ahí se juega el futuro institucional! En definitiva, la solución al perfil del estudiante ideal se encuentra antes de que los jóvenes pisen las aulas, salones, talleres, laboratorios y bibliotecas de las instituciones de educación superior, y no es pensado como un largo proceso donde, si bien pueden reconocerse las diferencias de origen social y cultural de los jóvenes, el papel de la propia escuela y los procesos de socialización que ahí se generan pueden resultar definitivos.

Ahora bien, otras corrientes críticas de la postura anterior, desarrolladas dentro de las ciencias sociales desde hace cuatro décadas, han sostenido que muchos estudios sobre la cuestión educativa, sobre todo aquellos inspirados en la teoría marxista, tratan a la educación como una “caja negra”, al interesarse sólo por quiénes son los que acceden y quiénes los que salen de la escuela. “Se meten, a la entrada del sistema, variables input (sexo, edad, nivel socio-profesional de los padres, pertenencia étnica); y se obtiene, a la salida, variables output: el fracaso escolar, los abandonos, de modo que 'el hijo tendrá el mismo oficio del padre', y la desigualdad se produce de nuevo“ (Coulon, 1987).

Desde perspectivas analíticas, estrategias, métodos de investigación y resultados muy diversos, muchos especialistas han construido un campo de investigación que tiene, como eje central de sus postulados, el sostener que el éxito, fracaso y abandono de los estudios universitarios se explican por un sin fin de causas, procesos y prácticas sociales que se llevan a efecto al interior de las instituciones en las que se ven inmersos los jóvenes, desde que inician sus estudios profesionales, y a lo largo de su trayectoria educativa. Hagamos un breve repaso a las principales aportaciones de algunos especialistas.

Una primera corriente, proveniente de la psicología, fue inaugurada en la década de los sesentas del siglo XX por Nevitt Sanford, teniendo como preocupación analítica los procesos de transición de la adolescencia al ser adulto que viven los sujetos durante sus años de estudiantes. (Sanford, 1962, 1967). Esto es, el cambio de personalidad que se gesta durante su estancia en la universidad, juega un papel destacado para explicarse los procesos de adaptación al medio institucional. Se trata de una perspectiva que parte de la noción según la cual los sujetos estudiantiles adolecen de una serie de atributos psicológicos y de

personalidad, mismos que van adquiriendo con el paso del tiempo, motivo por el cual es posible encontrar desajustes psicológicos en los sujetos que les impide transitar exitosamente por la universidad. Además de Sanford, en la misma línea de investigación pueden mencionarse autores como Strange (1994), King (1994), More y Upcraft (1990).

En segundo lugar, hay que mencionar a Douglas Heath, quien sobre la base de sus estudios realizados en el Haverford College en Estados Unidos, desarrolló una conceptualización sobre el proceso de maduración en el que se ven envueltos los jóvenes universitarios y, además, describió los factores que contribuyen a ello. Heath sugirió que la maduración de los estudiantes ocurre en cuatro áreas: intelectual, valorativa, concepción de sí mismo y las relaciones interpersonales. Es en la relación entre estas áreas que cada joven constituye la posibilidad o no de lograr transitar por los estudios superiores. (Heath, 1968, 1977).

En tercer lugar, Feldman, Newcomb, Creamer, Whitt, Nora, Edison, Terenzini y Pascarella, entre otros, han desarrollado desde la década de los sesentas del siglo pasado múltiples estudios, donde el foco de atención estaba puesto en el mundo interpersonal de los estudiantes universitarios, específicamente los efectos de los grupos de pares que se gestan fundamentalmente en las universidades donde predominan las “residencias estudiantiles”. Encontraron que los grupos de pares constituyen la principal ayuda para que los jóvenes adquieran independencia de sus padres, facilitan la incorporación a la vida intelectual de la institución, ofrecen un soporte emocional y los proveen de herramientas para transitar exitosamente por la universidad. Una perspectiva que continúa siendo utilizada en diversos estudios en Estados Unidos y Europa. (Feldman y Newcomb, 1969; Creamer, 1990, Whitt, et. Al, 1999).

En cuarto lugar, es menester hacer referencia a la tradición de estudios basados en la psicología social, cuyo principal representante es Arthur Chickering. La teoría de Chickering se basa en el análisis y comprensión de los procesos de identidad que los jóvenes construyen en el transcurso de sus estudios. Su contribución ha generado la elaboración de diversos modelos interpretativos

acerca de las múltiples y complejas dimensiones que abarca la constitución y desarrollo de identidades escolares entre los estudiantes, entre las que destacan las siguientes: claridad y consistencia en los objetivos institucionales, el tamaño de la institución, la relación entre los estudiantes y el profesorado, el tipo de curriculum, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones de amistad y las comunidades estudiantiles. (Chickering y Reisser, 1993; Helms, 1993).

En quinto lugar, es preciso agregar la contribución de la escuela etnometodológica a los estudios sobre educación. En 1963, los trabajos de Cicourel y Kitsuse fueron los pioneros en esta línea. Dedicados al estudio de la toma de decisiones en el terreno educativo, parten de la idea de que la escuela constituye un mecanismo de diferenciación social, y “se hacen eco de una gran cantidad de estudios que demuestran que los resultados escolares de los estudiantes (...) no son debidos al nivel intelectual, al historial académico anterior, o incluso, a las posibilidades económicas de sus padres” (Coulon, 1995b:123). A través de la descripción y análisis de las prácticas de los actores del sistema educativo: alumnos, profesores, directivos y padres de familia, ambos autores mostrarán que la desigualdad educativa se gesta todos los días en la escuela, no es una desigualdad instituida con antelación a la incorporación de los jóvenes a la universidad como suponen algunos autores, donde el papel de la institución escolar se reduce a reproducir el *status quo*.

En sexto lugar, desde la tradición antropológica, autores como Mc.Dermott y Erickson analizan hasta que punto las interacciones en el salón de clases favorecen el proceso de aprendizaje y la *integración* académica. No se trata de una perspectiva analítica que se centre en los métodos de pedagógicos, sino en el proceso de relaciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana en las aulas entre alumnos y profesores. Mc. Dermont llega a la conclusión de que el aprendizaje que se consolida, generando frutos y éxito escolar, es el que descansa en las relaciones de confianza que el profesor entabla con sus alumnos y viceversa. (Mc.Dermott, 1976; Erickson, 1975).

Finalmente, otros autores como Astin (1997), Díaz de Rada (1996), Coulon (1990, 1995a y b), Pascarella y Terenzini (1991), Elrich (1998), ponen el acento en



el estudio de las prácticas sociales y culturales, así como los contextos en los que se llevan a cabo, para mostrar que en el proceso de *integración* al mundo académico por parte de los jóvenes universitarios, inciden un sin fin de factores que ocurren en buena medida con relativa independencia del origen social del que provienen, pero sin desatender el hecho de que en determinados contextos socioculturales la procedencia social y étnica pueden constituir un obstáculo para el desarrollo académico de los educandos.

Después de este breve recorrido es pertinente plantearse las siguientes preguntas generales: ¿De qué depende la *integración* de los jóvenes universitarios al **sistema académico** de la institución?, ¿En qué medida los atributos sociales de los jóvenes y/o los procesos escolares contribuyen en la *integración*? Para contestarlas, procedimos en primera instancia con la hipótesis de que el origen social de los sujetos condiciona su *integración* académica, atendiendo a una de las corrientes teóricas dominantes en el campo de la investigación educativa. Mostraremos que empleando el origen social como única variable explicativa, la hipótesis de que “origen es destino” se confirma.

Posteriormente, sobre la base de las aportaciones teóricas de algunas de las otras corrientes teóricas expuestas párrafos arriba, de los resultados de investigación obtenidos por diversos especialistas en los últimos años, así como de nuestras propias propuestas analíticas, demostraremos que dicha hipótesis no se sostiene en su totalidad cuando se incorporan al análisis otras dimensiones explicativas. En síntesis, daremos cuenta de que el perfil socioeconómico y el capital cultural en su estado *institucionalizado* no resultan ser variables que expliquen consistentemente la *integración* al **sistema académico** de la UAM. Esto significa reconocer la relevancia de los procesos académicos, sociales y culturales que ocurren al interior de la propia institución escolar, en conjunción con algunos elementos ajenos a la misma que contribuyen de manera diferencial y heterogénea en los procesos de *integración*.

## ***El perfil socioeconómico como factor condicionante de las prácticas escolares y del nivel de integración al sistema académico***

El análisis partió de la hipótesis de que el “origen social es destino”, posición proveniente, como lo hemos indicado, de la influencia teórica del pensamiento marxista en el campo educativo. Para nuestros propósitos consideramos como factor explicativo el Perfil socioeconómico analizado en el Capítulo III. Por su parte, el grado de *integración* a la vida académica lo medimos a través de lo que denominamos el Perfil de Prácticas Escolares, mismo que analizamos en el Capítulo IV. Como se recordará, en dicho Capítulo construimos cinco tipos de perfiles de prácticas escolares, a saber: “Inactivo-No dedicado”, “Inactivo-Dedicado”, “Activo No-dedicado”, “Regular” y “Modelo”. Sin embargo, con objeto de ofrecer una mirada más sintética procedimos a una nueva agrupación en tres categorías, las cuales nos permiten observar los niveles de *integración* al **sistema académico** de la Institución por parte de los jóvenes universitarios, a saber:

- **No integrados.** Se trata de jóvenes que se caracterizan por una nula presencia activa en las sesiones de clase, esto es, pese a que asisten regularmente a sus clases, no establecen una relación productiva con sus compañeros y con el profesorado, además de dedicarle muy pocas horas a la semana a la lectura de textos escolares y/o a la preparación de trabajos escolares. Son sujetos que transitan por la educación superior, pero sin ajustarse plenamente a las reglas y normas que formalmente la institución ha establecido para cumplir sus objetivos. Los jóvenes de este sector han logrado construir un código de prácticas escolares que generalmente no pasa por el código escolar formal, sino por el **sistema académico convencional**, caracterizado por la continua negociación de sus evaluaciones trimestrales, y/o por el diseño de rutas curriculares que los llevan a elegir cursos dictados por profesores que permiten transitar sin mayores exigencias académicas.

- **Integrados Parcialmente.** Los jóvenes agrupados en esta categoría comprende dos perfiles: uno se caracteriza por sujetos que tienen una esporádica presencia activa en clase, pero que emplean buena parte de su tiempo extraclase en leer y preparar trabajos escolares; otros son participativos pero no dedican tiempo, o lo hacen muy poco, en la realización de trabajos escolares y a la lectura de libros especializados de sus propias carreras. Son alumnos que han interiorizado fragmentariamente la practicidad de las reglas de la vida académica de la universidad.
- **Integrados.** Son jóvenes que tienen una constante presencia activa en clase e invierten buena parte de su tiempo extraclase en la lectura de textos relacionados con el contenido de sus cursos, o bien en la elaboración de diversos trabajos escolares que sus profesores les encargan. Se trata de un sector plenamente incorporado a los códigos y exigencias de las pautas de aprendizaje de la institución universitaria.

La conformación de nuestras tres nuevas categorías, que corresponden a tres tipos sintéticos de perfiles de prácticas académicas de los jóvenes universitarios, las enmarcamos, a su vez, en una nueva dimensión que denominamos **Nivel de Integración al sistema académico** y cuyos resultados se muestran en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1**

**Nivel de Integración al sistema académico**

	<b>Absolutos</b>	<b>%</b>
<b>No integrados</b>	298	18.5
<b>Integrados Parcialmente</b>	973	60.5
<b>Integrados</b>	337	21.0
<b>Total</b>	1608	100

Ahora bien, el análisis de la relación entre el **Nivel de Integración** al **sistema académico** y el **Perfil socioeconómico** se realizó empleando un modelo estadístico de regresión logística multinomial.

Los resultados obtenidos mostraron que el modelo no era significativo al 6%. (Véase Cuadro 1a anexo).<sup>1</sup> Sin embargo, apoyándonos en que no encontramos diferencias significativas entre dos de las cuatro categorías del Perfil socioeconómico inicial, procedimos a la construcción de nuevas categorías. Para tal efecto, establecimos sólo tres categorías consistentes en agrupar al Perfil socioeconómico **Bajo** y **Medio-Bajo** en un solo grupo, dejando los mismos grupos de **Medio** y **Alto**, tal y como se muestra en el Cuadro 2:

**Cuadro 2**  
**Perfil socioeconómico recodificado en tres categorías**

	<b>Absolutos</b>	<b>(%)</b>
<b>Bajo</b>	907	53.4
<b>Medio</b>	524	30.9
<b>Alto</b>	266	15.7
<b>Total</b>	1697	100

Ajustadas nuestras categorías, el modelo general como tal resultó ser significativo, es decir, el Perfil socioeconómico de los alumnos es una variable explicativa de la *integración* al **sistema académico** con una significación del 3%. (Cuadros 2a anexo). En segundo lugar, utilizando como criterio de contraste al grupo de los **No-integrados**, el Cuadro 3 muestra que la probabilidad de ser un joven *integrado* aumenta si la posición socioeconómica del mismo se ubica en el nivel **Alto** o **Medio**, en comparación con los de nivel **Bajo**. (El sentido de la relación es significativo: .004, .060, .011 y .098).<sup>2</sup> De hecho, de acuerdo a los parámetros estimados en el modelo, el efecto de la posición económica es de tal magnitud que prácticamente se duplica la probabilidad de ser un joven **Integrado** o **Parcialmente integrado** si se pertenece al estrato **Alto** en comparación con el

---

<sup>1</sup> Para que el modelo se considere significativo su valor debe ser menor a .050. El modelo está construido de tal forma que los coeficientes miden el efecto que tiene una variable explicativa, controlando los restantes, sobre la razón de probabilidades(momio) en el que denominador de la razón está fija.

estrato **Bajo**. (Exp:2.004 y 1.711). Para el caso del perfil socioeconómico **Medio** el efecto también es significativo, y la probabilidad de ser un joven **Integrado** aumenta en alrededor de un 40%, o **Parcialmente integrado** aumenta en 30% si se pertenece a dicho estrato en comparación con ser del estrato **Bajo**. (Exp:1.403 y 1.282).

**Cuadro 3**  
**Relación del Nivel de integración con el Perfil socioeconómico**

		<b>B</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Wald</b>	<b>Sig.</b>	<b>Exp(B)</b>
<b>Integrados</b>	Intercepción	-0.081	0.108	0.566	0.452	
	<b>ALTO</b>	0.695	0.241	8.297	0.004	2.0
	<b>MEDIO</b>	0.339	0.18	3.539	0.060	1.4
	<b>BAJO</b>	0	.	.	.	.
<b>Integrados parcialmente</b>	Intercepción	1.036	0.087	142.452	0	
	<b>ALTO</b>	0.537	0.21	6.532	0.011	1.7
	<b>MEDIO</b>	0.249	0.15	2.742	0.098	1.3
	<b>BAJO</b>	0	.	.	.	.

1. El coeficiente indica el sentido de la relación. (Sig).
2. El exponente es la razón de momio. (Exp).

En consecuencia, de acuerdo al modelo empleado, la hipótesis de trabajo de que el perfil socioeconómico de los jóvenes universitarios juega un papel fundamental en el proceso de *integración* a la vida académica de la Institución es consistente con los datos. Estos resultados permiten sostener la tesis de que el origen social de los jóvenes universitarios, al menos para el caso de la UAM, condiciona el tipo y la intensidad con que llevan a cabo diversas prácticas escolares. La apreciación de una buena parte del profesorado y de las autoridades educativas, en el sentido de que el problema del bajo o nulo rendimiento académico de los estudiantes debe atribuirse a su procedencia social encuentra, en este primer análisis, plena comprobación.

---

<sup>2</sup> Para que la variable se considere que es significativa en relación con la categoría analizada su valor no debe superar un valor de .100.

## ***El capital cultural en su estado institucionalizado como factor condicionante de la integración académica***

Ahora bien, si se recuerda, en el Capítulo III retomando la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, insistimos que para aproximarnos al conocimiento del origen social de los jóvenes universitarios era preciso observar no sólo su perfil socioeconómico, sino también su capital cultural en su estado *institucionalizado*, mismo que lo hicimos a través de la escolaridad de sus padres<sup>3</sup>; y, en efecto, dimos cuenta de las similitudes y diferencias existentes entre la población atendiendo a ésta dimensión de observación.

Por su parte, autores como García (1998), Asthon y MacLanahan (1991), y Brooks-Gunn (1993), sostienen que la educación de los padres resulta ser una variable significativa para predecir el nivel e intensidad de las prácticas escolares de los alumnos, así como su desempeño y éxito escolar, en la medida que comparten en el seno de sus hogares y en su vida cotidiana una serie de referentes simbólicos y culturales, así como experiencias y *habitus* educativos de los padres, mismos que alimentan y fortalecen su capacidad para enfrentar en mejores condiciones culturales su propio proceso formativo. De esta forma, procedimos a construir un nuevo modelo con objeto de contestar a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la probabilidad de que el capital cultural en su estado *institucionalizado* de las familias de los jóvenes incida en la *integración* al **sistema académico** de la Universidad?

Previo al ajuste del modelo, y con objeto de afinar nuestra mirada analítica, procedimos a recodificar la variable de educación de los padres que tenía siete categorías, consistente en dicotomizarla en dos grupos. Uno de ellos, jóvenes cuyos padres, ambos o uno de los dos, hubieran tenido contacto con la educación superior, esto es, estudios parciales de licenciatura, o licenciatura terminada, o estudios de posgrado, y por otra parte, padres que no hubieran accedido cuando menos a estudios de nivel licenciatura. El supuesto de fondo es que los jóvenes

---

<sup>3</sup> En la medida que los sujetos objeto de estudio cuentan con la misma escolaridad, era pertinente buscar alguna variante que nos permitiera observar dicha dimensión analítica.

que provienen de familias donde al menos uno de los padres tuvo la oportunidad social de acceder a la educación superior, son partícipes de ambientes académicos, profesionales y culturales claramente distinguibles, en comparación con los jóvenes cuyos padres nunca tuvieron la oportunidad de transitar por una institución universitaria, motivo por el cual unos desarrollan prácticas escolares acordes con las exigencias del mundo académico y otros padecen serias dificultades para realizarlas. El Cuadro 4 muestra la nueva clasificación que llevamos a cabo:

**Cuadro 4**  
**Perfil de capital escolar de los padres**

	Abs.	(%)
<b>Sin Contacto con la educación superior</b>	1096	69.8
<b>Con Contacto con la educación superior</b>	473	30.2

Para medir el efecto de la relación entre el capital cultural en su estado institucionalizado y el **Nivel de Integración** de los jóvenes universitarios, el modelo general resultó ser significativo, es decir, la escolaridad de los padres también es una variable explicativa de la *integración* al **sistema académico**. (.037. Cuadro 3a anexo). En segundo lugar, utilizando nuevamente como criterio de contraste al grupo de los **No-integrados**, el Cuadro 5 muestra que la probabilidad de ser un joven **Integrado** o **Parcialmente integrado**, en comparación con los **No-integrados**, aumenta si los padres, aunque sea uno de ellos, tuvieron contacto con la educación superior. (El sentido de la relación es significativo: .012, y .069).

De hecho, de acuerdo a los parámetros establecidos en el modelo, el efecto de la escolaridad alcanzada por los padres es lo suficientemente importante para estimar que la probabilidad de ser un joven **Integrado** es casi del doble si se pertenece al grupo donde los padres tuvieron contacto con la educación superior, en comparación con los jóvenes cuyos padres no lo tuvieron. (Exp:1.562).

**Cuadro 5**  
**Relación del Nivel de *integración* con el Capital Cultural en su estado *institucionalizado***

		<b>B</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Wald</b>	<b>Sig.(1)</b>	<b>Exp(B)</b>
<b>Integrados</b>	Intercepción	-0.427	0.148	8.294	0.004	
	<b>Con Contacto</b>	0.446	0.177	6.344	0.012	1.6
	<b>Sin Contacto</b>	0	0	.		
<b>Integrados parcialmente</b>	Intercepción	0.901	0.111	66.311	0.000	
	<b>Con Contacto</b>	0.247	0.136	3.313	0.069	1.3
	<b>Sin Contacto</b>	0	0			

En resumen, la hipótesis de que el capital cultural institucionalizado de los padres de los jóvenes universitarios de la UAM es un factor primordial en el proceso de *integración* a la vida académica de la universidad también es consistente con los datos. La consideración de las autoridades y de buena parte de los profesores, en el sentido de que la problemática de la ausencia de prácticas escolares acordes con la exigencia universitaria, así como el bajo desempeño y el consecuente rendimiento académico de los estudiantes, debido al poco tiempo que le dedican a realizar lecturas, trabajos escolares fuera del aula, a su escasa o nula participación en clase, etcétera, se debe a la baja escolaridad de los padres encuentra también corroboración.

***El capital cultural en su estado objetivado como factor condicionante de la integración académica***

Hemos sostenido, retomando también a Pierre Bourdieu, que el capital cultural en su estado *objetivado* es otra dimensión que permite aproximarse al conocimiento del origen social de los jóvenes universitarios, lo cual es posible observarlo a través de ciertos bienes culturales que poseen en sus hogares o lugares de residencia. En nuestro caso, recuérdese que consideramos exclusivamente los libros especializados, las enciclopedias, los librerías, los diccionarios, el escritorio y/o mesa, y/o escritorio. Se trata de bienes culturales cuya detentación y uso tienen que ver por una parte con las condiciones



materiales de los jóvenes para su trabajo académico, pero también con las formas de distinción simbólica entre ellos, en un proceso de competencia cultural que se consolida en la educación superior.

Pero por otra parte, autores como Hearn (1984) y más recientemente McDonough (1997) han enfocado el análisis de los bienes culturales en casa como un fuerte indicador de lo que Bourdieu llama capital cultural en su estado *incorporado*. Esto es, la posesión y uso de determinados bienes culturales en los hogares de los jóvenes, nos remite a la existencia de ambientes culturales intrafamiliares cotidianos que producen *habitus* intelectuales importantes entre ellos, mismos que pueden incidir en su formación intelectual y profesional.

Procedimos así a construir un nuevo modelo con objeto de contestar a otra pregunta: ¿Cuál es la probabilidad de que el capital cultural *objetivado* de los jóvenes universitarios influya de manera fundamental para que conformen parte del grupo de los **No integrados**, de los **Integrados** o de los **Integrados Parcialmente** al **sistema académico** de la Universidad? En este caso, no fue analíticamente necesario recodificar las categorías que definimos en el Capítulo III. Por tal motivo consideramos en el modelo las categorías de **Bajo** capital cultural *objetivado*, donde se ubican los jóvenes que se caracterizan por no tener, o sólo tienen uno o dos de los bienes seleccionados para el análisis; **Medio**, jóvenes que tienen tres de los bienes enlistados; **Alto**, aquellos que poseen en sus hogares cuatro o cinco de los bienes considerados.

Trabajamos así con el supuesto analítico de que los jóvenes universitarios que viven en hogares donde se convive cotidianamente con bienes culturales específicos, relacionados plenamente con la vida académica, los cuales han sido cosechados a lo largo del tiempo por los sujetos y sus familias, cuentan con las condiciones culturales para lograr una *integración* plena al **sistema académico** de la universidad.

En primer lugar, el modelo general resultó significativo, es decir, existe un efecto positivo en la relación entre el capital cultural en su estado objetivado y el **Nivel de Integración** de los jóvenes universitarios. Esto significa que el capital cultural *objetivado* es una variable explicativa de la *integración* académica. (.000.

Cuadro 4a anexo). En segundo lugar, el Cuadro 6 muestra que la probabilidad de ser un joven **Integrado** es mayor si cuentan con un **Alto** o **Medio** capital cultural *objetivado* en comparación con los que tienen un **Bajo** capital cultural.

**Cuadro 6**  
**Relación del Nivel de *integración* con el Capital Cultural en estado *objetivado***

		B	Std. Error	Wald	Sig.(1)	Exp(B).(2).
<b>Integrados</b>	Intercepción	-0.643	0.193	11.116	0.001	
	<b>ALTO</b>	1.093	0.219	24.949	0.000	2.98
	<b>MEDIO</b>	0.464	0.265	3.073	0.080	1.59
	<b>BAJO</b>	0.	.	.	.	.
<b>Integrados parcialmente</b>	Intercepción	0.7	0.139	25.5	0.000	
	<b>ALTO</b>	0.742	0.165	20.208	0.000	2.10
	<b>MEDIO</b>	0.226	0.2	1.272	0.259	1.25
	<b>BAJO</b>	0.	.	.	.	.

Por su parte, la probabilidad de ser un joven **Parcialmente integrado** aumenta, en comparación con los **No-integrados**, si se pertenece al grupo de **Alto** capital cultural *objetivado*, no así si forman parte del grupo de **Medio** capital cultural. (El sentido de la relación es: .000, .080, .000, .259). Según los parámetros establecidos en el modelo, el efecto del capital cultural en su estado *objetivado* es de tal proporción que se triplica la probabilidad de ser un joven **Integrado**, o se duplica para ser un sujeto **Parcialmente integrado**, si se forma parte del grupo de **Alto** capital cultural *objetivado*, en comparación con los del grupo de **Bajo** capital cultural *objetivado*. (Exp:2.984 y 2.101).

La conjetura de que el capital cultural *objetivado* es un factor clave en el proceso de *integración* académica institucional también tiene sustento empírico, si bien es cierto que el efecto tiene sentido pleno con relación a los **Integrados** y en menor medida para los **Integrados Parcialmente**. La apreciación generalizada en amplios sectores, consistente en que los estudiantes no logran incorporarse a la lógica del estudio y de la vida intelectual universitaria, debido a que no cuentan en sus residencias con los bienes culturales relacionados con la actividad académica encuentra así evidencias suficientemente consistentes.

### ***El origen social como factor que condiciona la integración académica***

En la medida que se supone que el Perfil socioeconómico, el capital cultural en su estado *institucionalizado* y en su estado *objetivado* tienen relación, decidimos estimar el efecto neto de cada uno de ellos, es decir, fue necesario plantear un modelo que los considerara simultáneamente. De esta manera formulamos una nueva pregunta, a saber: ¿Cuál es la probabilidad de que el origen social de los jóvenes universitarios que permanecen en la UAM, atendiendo a las dimensiones de perfil socioeconómico y de su capital cultural, condicione su Nivel de *integración* al **sistema académico** de la institución?

Como puede verse en el Cuadro 5a anexo el modelo general de regresión resulta ser significativo. (.000); sin embargo, sólo una de las tres variables independientes alcanza un valor significativo: el capital cultural en su estado *objetivado* (.000), mientras que el perfil socioeconómico y el capital cultural en su estado *institucionalizado* no adquieren un valor significativo. (.670 y .324). (Cuadro 6a anexo).

Cuando usamos una sola variable explicativa en el modelo de regresión, como fue el Perfil socioeconómico de los jóvenes universitarios, o el capital cultural en su estado *institucionalizado*, o el capital cultural en su estado *objetivado*, encontramos que cada una por su cuenta resultó ser factor explicativo de las diferencias en la *integración* académica a la UAM; sin embargo, cuando incorporamos las tres variables en un mismo modelo analítico, encontramos que solamente el capital cultural en su estado *objetivado* tiene cierto efecto, mientras que el Perfil socioeconómico y el capital cultural en su estado *institucionalizado* no son condicionantes de la diversidad de prácticas escolares que llevan a cabo los jóvenes universitarios y, en consecuencia del **Nivel de Integración** al **sistema académico** de la institución.

Como puede verse en detalle en el Cuadro 7, la posibilidad de que un joven de la UAM se encuentre **Integrado** o **Integrado Parcialmente** al **sistema académico** de la institución, no se debe ni a su perfil socioeconómico, ni al capital cultural escolar de sus padres. (.180, .381, .197, .424, y .224, .877). Sin embargo,

la probabilidad de ser un joven **Integrado** o **Integrado Parcialmente** aumenta si su capital cultural en estado *objetivado* se ubica en el nivel **Alto**, no así en el nivel **Medio**, en comparación con los de nivel **Bajo**. (El sentido de la relación es significativo en el primer caso, no en el segundo: .000, .109 y .000 y .350).

De acuerdo a los parámetros estimados en el modelo, el efecto del capital cultural en su estado *objetivado* es de tal relevancia que prácticamente se triplica la probabilidad de ser un estudiante **Integrado**, o se duplica para ser un sujeto **Integrado Parcialmente**, si se pertenece al sector de jóvenes que cuenta con un **Alto** capital cultural *objetivado* en comparación con los que tienen un **Bajo** perfil de dicho capital cultural.

**Cuadro 7**  
**Relación del Nivel de integración**  
**con el origen social**

	Dimensiones	B	Std. Error	Wald	Sig.	Exp(B)
<b>Integrados</b>	Intercepción	-0.51	0.255	3.998	0.046	
	<b>Perfil socioeco. ALTO</b>	0.344	0.257	1.794	0.180	1.411
	<b>Perfil socioeco. MEDIO</b>	0.166	0.19	0.768	0.381	1.181
	<b>Perfil socioeco. BAJO</b>	0	.	.	.	.
	<b>Capital cultural obj. ALTO</b>	0.969	0.229	17.87	0.000	2.636
	<b>Capital cultural obj. MEDIO</b>	0.43	0.268	2.572	0.109	1.538
	<b>Capital cultural obj. BAJO</b>	0	.	.	.	.
	<b>Capital escolar. Con contacto</b>	-0.226	0.186	1.476	0.224	0.798
	<b>Capital escolar. Sin contacto</b>	0	.	.	.	.
<b>Integrados parcialmente</b>	Intercepción	0.701	0.199	12.429	0	
	<b>Perfil socioeco. ALTO</b>	0.287	0.223	1.663	0.197	1.332
	<b>Perfil socioeco. MEDIO</b>	0.126	0.158	0.638	0.424	1.135
	<b>Perfil socioeco. BAJO</b>	0	.	.	.	.
	<b>Capital cultural obj. ALTO</b>	0.656	0.174	14.289	0.000	1.928
	<b>Capital cultural obj. MEDIO</b>	0.189	0.202	0.873	0.350	1.208
	<b>Capital cultural obj. BAJO</b>	0	.	.	.	.
	<b>Capital escolar. Con contacto</b>	-0.025	0.159	0.024	0.877	0.976
	<b>Capital escolar. Sin contacto</b>	0	.	.	.	.

Estamos ahora ante un panorama radicalmente distinto al que habíamos expuesto al inicio del presente capítulo, al extremo de que se puede afirmar que tanto el perfil socioeconómico del que provienen los jóvenes de la UAM a nivel global, así como el capital cultural en su estado *institucionalizado*-educación de los

padres- no son factores que expliquen sus diferentes prácticas escolares y su **Nivel de Integración** al **sistema académico** de la universidad. Sólo la menor o nula posesión de capital cultural en su estado *objetivado* resulta ser un factor propio del origen social de los actores que efectivamente incide en sus condiciones para conseguir una plena *integración*.

En resumen, en la medida que el análisis se hace más complejo, es factible mostrar que la hipótesis de que el “origen social es destino” encuentra sólo marginalmente cierto fundamento, ya que se localiza exclusivamente-y no en todas las categorías- en el capital cultural en su estado *objetivado*. Por lo demás, se trata de una dimensión escasamente estudiada o pensada por la mayoría de los especialistas y por las autoridades educativas. Nuestra interpretación de los resultados que arroja el modelo de regresión, a nivel del conjunto de la población de la UAM, nos permite sostener que la tesis de que el origen social de los jóvenes universitarios condiciona su nivel de *integración* tiene un efecto parcial y acotado.

### ***Factores que inciden en la integración al sistema académico***

Si el problema de la ausencia de prácticas escolares que exige todo proceso de aprendizaje, así como la consecuente habilitación intelectual en las distintas disciplinas científicas y profesiones, no es posible atribuirse plenamente al origen social de los jóvenes, es preciso poner atención a otros factores que nos proporcionen una mayor comprensión de los fenómenos que inciden en los procesos de *integración* académica. En el fondo, significa reconocer junto con las diversas corrientes teóricas y experiencias de investigación que no provienen del pensamiento marxista ortodoxo, de las que dimos cuenta párrafos arriba, que los problemas de la *integración* no se localizan exclusivamente en aquellos factores ante los cuales la universidad difícilmente está en condiciones de modificar como es el origen social, sino en otras dimensiones sociales, entre ellas, las que tienen que ver directamente con la institución escolar. Pasemos entonces a definir las dimensiones de análisis que consideramos pueden incidir de manera diversa en el

proceso de *integración* al **sistema académico** de la UAM. En principio establecimos las siguientes:

1. origen social
2. condición laboral
3. perfil demográfico
4. Trayectoria escolar previa
5. prácticas de consumo cultural
6. institucional

Expliquemos los motivos que nos llevaron a considerarlas. En primer lugar, es pertinente, sin duda, incorporar nuevamente en el modelo de análisis las tres variables de origen social con las hemos trabajado hasta el momento. Aunque hemos dado cuenta de que sólo parcialmente el capital cultural en su estado *objetivado* tiene efecto sobre los niveles de *integración*, juzgamos pertinente incluir las tres con objeto de buscar eventualmente su peso en el conjunto de los factores que consideraremos en el modelo de análisis y, de esa forma continuar trabajando con la propuesta analítica de la teoría marxista.

En segundo lugar, conviene agregar la condición laboral que tienen los jóvenes universitarios. Al respecto, en el Capítulo I hicimos alusión a dicha problemática, en el sentido de que los jóvenes que trabajan viven la universidad de manera distinta en comparación con aquellos que se dedican de tiempo completo a la vida académica. Interesa esta dimensión analítica desde la perspectiva del uso del tiempo, no así desde la óptica de las condiciones económicas con las que cuentan los jóvenes universitarios.<sup>4</sup>

El hecho de que un joven universitario también sea trabajador hace visible la importancia analítica del tiempo. Por tal razón, tomamos en cuenta el tiempo semanal que le dedican a su empleo, ya que, según nuestros supuestos previos, no es lo mismo trabajar de tiempo parcial que de medio tiempo o tiempo completo.

---

<sup>4</sup> De hecho, el 35.4% de la población que trabaja sostiene que lo hace para adquirir experiencia laboral previa a su egreso de la carrera, o bien para adquirir independencia económica de su familia. Sólo el 6.5% declaró que trabaja para sostener económicamente a su hogar.

La hipótesis analítica es que los jóvenes que dedican muchas horas a la realización de actividades laborales no tienen el tiempo necesario, ni las condiciones físicas e intelectuales para concentrarse en la vida académica y, por ende, manifiestan un bajo nivel de *integración*; en tanto que aquellos que destinan unas cuantas horas a una actividad laboral pueden, relativamente, disponer de tiempo suficiente para no desatender su compromiso estudiantil.

Igualmente consideramos el tipo de trabajo que llevan a cabo, esto es, diferenciando entre aquellos jóvenes que realizan una actividad laboral relacionada con sus estudios de licenciatura y los que no tienen ese privilegio. La conjetura de la que partimos consiste en que los que realizan una actividad laboral que consideran tiene relación con sus estudios profesionales, repercute positivamente en su nivel de *integración* académica. Estar trabajando en alguna ocupación que aprecian los está formando en la profesión que ejercerán plenamente una vez que concluyan sus estudios, contribuye a que los sujetos aprecien la formación académica que están recibiendo en la universidad y, por lo tanto, realizan un esfuerzo extraordinario para cumplir con las tareas propias que exige la vida académica de la UAM.

Para el análisis de esta dimensión construimos un índice posicional con las variables de “trabajo relacionado con la carrera” y “número de horas que dedican a su actividad laboral”, con el cual generamos una nueva variable que llamamos “Condición laboral” obteniendo el resultado que se muestra en el Cuadro 8:

**Cuadro 8**  
**Condición Laboral<sup>5</sup>**

	<b>Absolutos</b>	<b>(%)</b>
<b>Empleo relacionado y muchas horas</b>	91	5.4
<b>Empleo relacionado y pocas horas</b>	133	7.9
<b>Empleo no relacionado y muchas horas</b>	129	7.6
<b>Empleo no relacionado y pocas horas</b>	258	15.2
<b>No trabaja</b>	1082	63.9
<b>Total</b>	1693	100

En tercer lugar, consideramos la dimensión que hemos llamado perfil demográfico, misma en la que incorporamos algunas de las variables descritas en el Capítulo III, a saber:

- **Género.** Con fundamento en una diferenciación biológica, las sociedades han elaborado patrones de socialización diversificados para los sexos, dando origen a la cuestión del género. A lo largo de la historia las sociedades han generado una asignación diferencial de funciones y umbrales de desarrollo para los géneros. La sociología, la antropología y la psicología, al menos, le han otorgado un papel importante a esta cuestión como parte de sus análisis en torno a los roles y prácticas sociales. (Alfie, et.,al. 1994). La intención analítica de introducir esta variable en el modelo, tiene el propósito de indagar hasta que punto la pertenencia a determinado género hace diferenciable el nivel de *integración académica*, ya que algunos estudios realizados en Estados Unidos han encontrado que las mujeres manifiestan con más frecuencia que los hombres un mayor compromiso e integración a las instituciones universitarias, en la medida que identifican de manera más pragmática las reglas universitarias. (Pascarella y Chapman, 1983; Nettles, et al. 1984; Josselson, R, 1996). Sin embargo, otras experiencias de investigación, provenientes de la psicología y la antropología, indican que las mujeres tienen

---

<sup>5</sup> Las categorías son las siguientes: “Relacionado y muchas horas”: alumnos con trabajo de medio tiempo o tiempo completo, relacionado con su carrera. “Relacionado y pocas horas”: alumnos que trabajan máximo diez horas a la semana, relacionado con su carrera. “No relacionado y muchas horas”: alumnos con trabajo de medio tiempo o tiempo completo, no relacionado con su carrera. “No relacionado y pocas horas”: alumnos que trabajan máximo diez horas a la semana, no relacionado con su carrera. “No trabaja”: estudiantes que no llevan a cabo ninguna actividad laboral remunerada.



serios problemas para *integrarse* al sistema académico en la medida que, a diferencia de los hombres, se encuentran sumergidas en procesos profundos de identidad personal con relación a su sexualidad, su proyecto de vida futuro y lo que significa adquirir independencia de los padres. (Marcia, 1989; Holland y Eisenhart, 1990).

- **Edad.** Las diferencias de edades entre los jóvenes universitarios pueden servir para el análisis en dos grandes perspectivas. Una de ellas ha sido ampliamente desarrollada por la psicología, al considerar a la edad como un fuerte indicador del proceso de madurez afectiva, valorativa, de personalidad, y/o cognitiva en la que se ven inmersos. (King, 1994; Myers, 1987; Foad, 1994). Pero también, desde una perspectiva antropológica y sociológica, la diferencia de edad puede abordarse como un indicador del tiempo de exposición que han invertido en la universidad. Autores como Galland, O. y Oberti, M. (1996), Moser y Raitu (1994) y Tinto (1993), sostienen que el primer año de estancia en la universidad es el más costoso para los jóvenes; en ese lapso se viven con mucha fuerza los problemas de adaptación e incorporación al trabajo académico. Partimos de la conjetura de que los jóvenes de mayor edad, al llevar más tiempo de exposición en la institución han logrado socializarse suficientemente y, por ende, sistematizar la practicidad de las reglas, los ritos y *ethos* del mundo académico. (Coulon, 1995b); o bien, debido a los complejos procesos de “maduración” en los que se ven involucrados, aquellos de mayor edad se encuentran en mejores condiciones para enfrentar las exigencias institucionales.
- **Estado Civil.** Con relación a esta subdimensión existen dos conjeturas encontradas. Una de ellas sostiene que los jóvenes que tienen compromisos matrimoniales no cuentan con las condiciones estructurales para dedicarse plenamente a la vida académica, debido a la dedicación de tiempo que necesariamente invierten en su propia relación de pareja y con los hijos, cuando existen, en detrimento de la actividad académica. Se trata de jóvenes que no participan en las comunidades estudiantiles debido a sus obligaciones matrimoniales que les exige asistir lo menos posible a la institución; son, por

ende, jóvenes que no logran una plena *integración* al **sistema académico**. (Bean, 1990). La otra conjetura sostiene que precisamente debido a la responsabilidad social que significa estar casado, los jóvenes adquieren mayor nivel de compromiso y entrega hacia los estudios profesionales, ya que viven de manera más intensa la importancia que representa habilitarse en el área disciplinar por la que han optado, con objeto de aspirar a mejores condiciones de vida dadas sus responsabilidades familiares.<sup>6</sup> Sin embargo, debido a que el 93% de nuestra población objeto de estudio es soltera, decidimos no introducir dicha variable al modelo, ya que no representa un signo de distinción relevante entre la población universitaria.

Por otra parte, introdujimos al análisis el tipo de régimen jurídico en el cual cursaron los jóvenes sus estudios previos a la licenciatura: primaria, secundaria y bachillerato. En general, se trata de un indicador que ha sido cuestionado por algunos especialistas del campo educativo, en la medida que la simple distinción entre escuelas públicas y privadas no necesariamente muestra una mayor o menor calidad en los procesos educativos, ya que es posible encontrar tipos de una u otra en ambas modalidades.<sup>7</sup> Sin embargo, para el sentido común de importantes sectores, como son los padres de familia, los profesores, los medios de comunicación, los empleadores, e incluso las autoridades educativas, los establecimientos privados son espacios donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es de mayor calidad que el ofrecido en el sector público. De manera similar a lo que se aprecia ocurre con el origen social, también se considera que los jóvenes que tienen la oportunidad social de sufragar los costos de una escuela privada-indicador suficiente de calidad-, son indudablemente mejores estudiantes universitarios. De nuevo la tesis de que “origen es destino” impregna las concepciones sobre los perfiles estudiantiles.

---

<sup>6</sup> De acuerdo a nuestros datos el 64% de los estudiantes que están casados trabajan, en contraste con el 35% de los estudiantes solteros que declararon realizar una actividad laboral. Adicionalmente, por ejemplo, en el caso de la Universidad Iberoamericana el 52% de los alumnos casados trabajan, mientras que sólo lo hace el 27% de los solteros. (Fuente: Base de datos del estudio sobre el Perfil de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior. ANUIES. 2001).

<sup>7</sup> En Estados Unidos de Norteamérica existen, por ejemplo, asociaciones civiles que se dedican al estudio comparativo de las instituciones de educación Básica y Bachillerato, cuyos resultados son de carácter público,

Paralelamente, existe la conjetura de que los niveles de socialización académica e intelectual entre los jóvenes que transitaron por la educación pre-universitaria privada son indudablemente superiores en comparación con los de las escuelas públicas, ya que comparten universos culturales entre sus pares radicalmente distintos. Desde la perspectiva de Bourdieu, puede señalarse que el tipo de trayectoria escolar previa a la universidad puede darnos adicionalmente alguna pista sobre el capital cultural *incorporado* de los sujetos, mismo que han adquirido a lo largo de, al menos, doce años de socialización continua en un mismo tipo de institución.

Sin embargo, el tipo de régimen jurídico de los estudios previos es un indicador demasiado grueso, en la medida que no tenemos noticia específica de cada primaria, secundaria o bachillerato en la cual cursaron sus estudios los alumnos de la UAM, misma que nos permitiera contar con alguna información sobre la calidad académica de las escuelas; aun así, nos pareció interesante incorporar esta dimensión para observar sus posibles efectos en los niveles de *integración* académica. Para ello se construyó una variable con cuatro categorías que definen el tipo de trayectoria global, a saber (Cuadro 9):

- 1) **Pública**: estudiaron los tres niveles en escuelas públicas;
- 2) **Predominantemente pública**: estudiaron dos de los tres niveles en escuelas públicas;
- 3) **Privada**: estudiaron los tres niveles en escuelas privadas;
- 4) **Predominantemente privada**: estudiaron dos de los tres niveles en escuelas privadas.

---

con objeto de que la población y la opinión pública tenga elementos suficientes para evaluar la calidad de los distintos establecimientos.

**Cuadro 9**  
**Trayectoria escolar previa a la UAM**

	<b>Absolutos</b>	<b>(%)</b>
<b>Pública</b>	1142	68.3
<b>Predominantemente pública</b>	271	16.2
<b>Predominantemente privada</b>	103	6.2
<b>Privada</b>	155	9.3
<b>Total</b>	1671	100

En quinto lugar, añadimos una dimensión que denominamos institucional. En ésta consideramos tres subdimensiones, mismas que se relacionan con el contexto de interacciones y conformación de identidades sociales que se gestan en la universidad. La primera se refiere al plantel en el cual están inscritos los jóvenes. El plantel en el cual llevan a cabo sus estudios puede significar muchas cosas al mismo tiempo, entre otras: el sistema de organización de la docencia propio de cada uno; el ambiente social, académico y cultural que se produce todos los días en cada Unidad; la interacción de la comunidad estudiantil y del profesorado producto de la combinatoria de tres Divisiones académicas distintas en cada plantel; el tipo y la calidad de los servicios de apoyo como pueden ser la biblioteca, el centro de cómputo, los baños, la cafetería, la oferta cultural, etcétera; la identidad institucional de cada Unidad producto de su historia pasada y presente; el contexto urbano y social en el que se ubican los *campus*, etcétera.

La segunda subdimensión es la División académica en la cual se encuentra ubicadas las licenciaturas que cursan. En este caso, la División de pertenencia hace alusión al *ethos* y tradiciones disciplinares y profesionales que existen en cada espacio organizacional al interior de cada una de ellas. La hipótesis de trabajo, fundada en las perspectivas analíticas y resultados de investigación de, entre otros, Kolb (1998), Karp y Yoels (1978), Cashin (1990), Ibarra (1999), consiste en suponer que debido a la diversidad de formas de socialización académica, a los estilos de enseñanza, las características y exigencias propias de cada disciplina que se cultiva al interior de los establecimientos, el perfil y trayectoria académica del profesorado, entre otras diferencias, es posible encontrar niveles de *integración* distintos entre los jóvenes.

La tercera subdimensión tiene que ver con algunos indicadores en relación con la opinión que tienen los jóvenes universitarios sobre el conjunto de los profesores que les han impartido cursos en su carrera. Las que elegimos tienen que ver directamente con la capacidad de los profesores para, desde nuestro punto de vista, propiciar entre la comunidad una mayor *integración* al **sistema académico**. La hipótesis es que el papel del profesorado, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, es relevante para permitir que los jóvenes desarrollen o no una serie de prácticas escolares que correspondan a las exigencias académicas de cada programa de licenciatura. (Feldman, 1998; Murray y Renaud, 1998). Para observar esta dimensión llevamos a efecto un análisis factorial con las siguientes variables:

- 1) “La frecuencia con la que los profesores realizan dinámicas de grupo en clase”. La existencia o ausencia de dinámicas de grupo en la organización de las clases, independientemente de las múltiples variantes que puedan implementarse, son una señal interesante para apreciar el tipo de relaciones educativas que se construyen entre los alumnos y de éstos con el profesorado. Su realización regular es indicativo de la presencia de un ambiente que puede permitir un mayor nivel de atención, interés, participación y apropiación por parte de los jóvenes del proceso de aprendizaje de la disciplina a la cual pretenden incorporarse como futuros profesionistas;
- 2) “La frecuencia con la que los profesores regresan los trabajos con correcciones que les piden a sus alumnos”. Uno de los mecanismos para conseguir aprendizajes significativos consiste en que el profesorado establezca una relación activa con sus estudiantes, mostrándoles, por ejemplo, en cada trabajo parcial o final que le entregan sus alumnos, los avances, limitaciones, lagunas que encuentran en el proceso educativo. Cuando los docentes se constriñen a estampar una calificación en los trabajos de sus estudiantes sin la más mínima observación, la acción comunicativa se trunca, impidiendo así que logren aprender los códigos de sus respectivas disciplinas. El aprendizaje es un proceso de interacción constante entre profesores y alumnos;

- 3) “La frecuencia con la que los profesores les indican con anticipación a sus alumnos los temas que tratarán en la siguiente sesión de clase”. ¿Qué sucede cuando al término de mi clase de Cálculo II, o de Cuentas Nacionales, o de Fisiología, o de Historia de México, los profesores no se toman la molestia de indicarme cuál será la temática que revisarán en la próxima sesión? Al menos que el docente haya establecido con absoluta precisión desde el comienzo del curso los temas que se revisarán en cada clase del ciclo escolar, las posibilidades de que los jóvenes logren construirse un programa de trabajo académico continuo y consistente son menores si los profesores acuden a cada clase suponiendo que todos sus pupilos saben a ciencia cierta qué tema será abordado. ¿Qué leo, qué estudio, qué ejercicios hago? La conducción y direccionalidad de los cursos por parte del profesorado son tareas fundamentales que facilitan el proceso de *integración* disciplinaria;
- 4) “La frecuencia con la que los profesores fomentan la cooperación entre los propios estudiantes”. El proceso de socialización que todo joven vive en su espacio institucional pasa por el establecimiento de relaciones de muy diverso tipo con sus compañeros de clase o de generación. En la escuela se entablan amistades, noviazgos, competencias, rivalidades, así como formas de cooperación y ayuda mutua entre ellos para apoyarse académicamente. El sentido de pertenencia a una institución, a una disciplina, en definitiva a una comunidad, está íntimamente ligado a la capacidad individual y colectiva para ser *miembro* del grupo social en el que se participa. En esta perspectiva, los profesores cumplen un papel relevante, ya que pueden contribuir a que los jóvenes universitarios enfrenten la tarea educativa como una práctica en la que no están solos, a través del fomento de actividades múltiples que favorezcan la cooperación y solidaridad entre ellos;
- 5) “La frecuencia con la que los profesores promueven el trabajo colectivo fuera del aula entre los alumnos”. Los grupos de pares que se conforman entre los estudiantes son, en general, espacios de socialización relevantes que permiten una mayor *integración*, gracias a los niveles de solidaridad grupal que pueden alcanzar para enfrentar colectivamente el proceso de aprendizaje de la

disciplina. En este sentido, los profesores que fomentan que sus alumnos trabajen colectivamente fuera del salón de clases, puede contribuir a fortalecer los lazos de socialización entre ellos;

- 6) “La frecuencia con la que los profesores llevan a cabo asesorías personalizadas fuera de las horas de clase”. La asesoría, como un mecanismo de apoyo extra-clase a los jóvenes, permite lograr aprendizajes significativos. (Latapí, 1988). ¿Cómo queremos esperar una actitud positiva, entregada al estudio y al conocimiento por parte de ellos, si cuando tienen dudas, problemas analíticos que no entienden y buscan a sus maestros fuera del aula para que los ayuden y orienten, se topan con que muchos de ellos no los pueden, o no los quieren atender por diversos motivos?;
- 7) “La frecuencia con la que los profesores dictan en clase”. Hasta en los ambientes escolares más progresistas es el profesor quien ejerce ampliamente el control. Uno de los indicadores de los modos en que se despliega el poder y la autoridad de los profesores reside en la utilización del método de dictado de clases. En buena medida, los docentes que tienen como práctica el dictado, más allá de su pertinencia pedagógica, reflejan una posición que asigna al profesor como el único sujeto poseedor y transmisor del saber, y a los alumnos como entes ignorantes e incapaces de jugar un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis factorial nos permitió distinguir dos factores. De esta forma, logramos pasar de siete variables a dos “nuevas variables”, a través de las cuales es posible hablar de un número igual de patrones relativamente independientes de prácticas docentes del profesorado según las opiniones recabadas entre nuestra población de estudio. El primer factor arroja que las variables que tienen mayor peso o mayor carga son las seis primeras. Consideramos que todas ellas atañen a una dimensión que caracteriza a un perfil de profesor activo, esto es, prácticas docentes que fomentan la *integración* al **sistema académico** de la institución por parte de los jóvenes. En el segundo factor, sólo la variable “frecuencia con la que el profesor dicta” obtuvo el mayor peso. Por lo tanto podemos interpretarlo como

un indicador del empleo de métodos de enseñanza tradicionales que algún sector de profesores continúa ejerciendo cotidianamente. En definitiva, la utilización de la técnica factorial nos muestra que las prácticas docentes de los profesores son el resultado de una combinación de dos dimensiones diferentes entre sí. (Cuadro 7a anexo)

De cada una de las dos dimensiones, la de prácticas pedagógicas activas y la de prácticas pedagógicas pasivas, obtuvimos los puntajes factoriales para ulteriormente construir grupos, mismos que los hicimos con la elaboración de un índice posicional, el cual nos permitió identificar los distintos perfiles de prácticas docentes que según los jóvenes universitarios llevan a cabo el conjunto de los profesores que les han impartido clases. (Cuadros 8a y 9a anexos).

El resultado del índice nos arrojó 16 perfiles distintos entre los profesores de la UAM. (Ver Cuadro 10a). Con objeto de facilitar el análisis decidimos agruparlos en cuatro grupos diferentes, a saber:

- **Profesores activos.** Realizan una muy intensa o intensa actividad en relación con las seis primeras variables y nunca o casi nunca dictan en clase.
- **Profesores activos y dictan.** Igualmente tienen una intensa o muy intensa actividad con relación a las seis primeras variables, pero también tienen la práctica de dictar en clase.
- **Profesores no activos y dictan.** No realizan, o lo hacen esporádicamente, prácticas docentes vinculadas con las seis primeras variables y tienen la práctica regular de dictar en clase.
- **Profesores no activos y no dictan.** No llevan a cabo prácticas docentes que favorezcan la *integración* académica de los jóvenes universitarios, pero tampoco emplean el método del dictado en clase.

La nueva dimensión construida la denominamos **Prácticas pedagógicas del profesorado**, misma que se muestra en el siguiente cuadro:



**Cuadro 10**  
**Prácticas pedagógicas del**  
**profesorado**

	<b>Absolutos</b>	<b>(%)</b>
<b>Activos y no dictan</b>	833	50.5
<b>Activos y dictan</b>	284	17.2
<b>No activos y dictan</b>	124	7.5
<b>No activos y no dictan</b>	407	24.7
<b>Total</b>	1648	100

Por último, nos pareció relevante agregar en el análisis la dimensión de prácticas de consumo cultural internas. La hipótesis de trabajo es que en la medida que los jóvenes se encuentran atraídos por la oferta cultural de la institución, haciéndose partícipes regulares de su consumo, su interés e *integración* a la vida académica de la UAM se ve favorecida. De confirmarse, no cabe duda que fortalecería a las perspectivas teóricas provenientes de la sociología y la antropología, así como las investigaciones realizadas en otros países, que sostienen que el éxito escolar se debe en buena medida a diversos factores que tienen que ver directamente con las condiciones y ambientes que se construyen en el proceso de socialización e interacción de que participan los jóvenes más allá de la docencia en estricto sentido. (Tinto, 1993; Pascarella y Terenzini, 1996; Coulon, 1990; Tierney, 1996).

En términos de políticas institucionales, significaría aceptar que una institución universitaria no puede limitarse al diseño e instrumentación de políticas que sólo tengan que ver con la vida escolar; esto es, la UAM requeriría generar una serie de políticas culturales más agresivas y consistentes en el terreno de la oferta cultural que actualmente pone a disposición de la comunidad estudiantil, pese a la resistencia de amplios sectores del profesorado, en particular los que participan en los órganos colegiados responsables de la aprobación del presupuesto anual, mismos que regularmente cuestionan la asignación de recursos económicos hacia las actividades culturales que consideran innecesarias y superfluas.

En este caso tomamos el **Índice de *integración* cultural interno** examinado en el Capítulo V, mismo que, como se recordará, se refiere los

distintos niveles de consumo cultural de los jóvenes con relación a las diversas ofertas que pone la institución al servicio de la comunidad universitaria. Sin embargo, debido a que dos de las cuatro categorías iniciales no tuvieron efectos significativamente distintos sobre la *integración*, establecimos sólo tres categorías consistentes en agrupar en una sola a los jóvenes universitarios con **Media** y **Alta** integración a la oferta cultural institucional, tal y como se muestra en el siguiente Cuadro:

**Cuadro 11**  
**Índice de *integración* cultural interno<sup>8</sup>**

<b>Nula</b>	Abs. %	191 11.3
<b>Baja</b>	Abs. %	494 29.1
<b>Media/alta</b>	Abs. %	1012 59.6
<b>Total</b>	Abs. %	1697 100

También incorporamos la variable de **Consumo televisivo entre semana**, analizada en el mismo Capítulo V; esto es, el número de horas que según los jóvenes universitarios acostumbra dedicarles entre semana a ver televisión. La hipótesis que manejamos consiste en suponer que a menor consumo televisivo mayor tiempo destinado al trabajo escolar; esto es, la práctica de consumo cultural televisivo repercute negativamente en la *integración* plena al **sistema académico**. Independientemente de lo que se aprende a través del tipo de programas que la población dice consumir, la simple exposición en el tiempo va en detrimento de la dedicación al estudio, la realización de trabajos escolares y el tener una predisposición para llevar una vida activa en las aulas y en general con la vida académica.

---

<sup>8</sup> La categoría **Nula** corresponde a los estudiantes que no tienen consumo cultural en la UAM. La integración **Baja** corresponde a los alumnos que acuden regularmente a 1 o 2 de las seis ofertas institucionales consideradas en el estudio. La categoría **Media/Alta** corresponde a los estudiantes que tienen la práctica de consumir entre 3 y seis ofertas culturales.

Pero además del tiempo, puede hacer patente la brecha entre la cultura académica que enseñan los profesores, y aquella desde la cual aprenden los jóvenes en sus casas a través de la televisión. Al descentrarse las formas de transmisión y circulación de conocimientos, la televisión constituye un espacio de socialización que construye pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gusto. (Charles y Orozco, 1992). Como señala Déborah Holtz, “el número de imágenes que por fracciones de segundo se suceden, marcan el inicio del desafío a un tiempo que no corresponde al tiempo” (Holtz, 1994:208). Imágenes que en buena medida se limitan a la oferta televisiva de Televisa y Tv-Azteca, ya que, como lo mostramos en el capítulo anterior, la mayoría de los jóvenes universitarios (65%) no tiene en sus hogares televisión de paga: Cablevisión, Multivisión, DirectTV o Sky<sup>9</sup>; si bien la mayoría (79%) cuenta con videocasetera, lo que ha generado un público asiduo en la renta de películas, o compras piratas, fundamentalmente producidas en Estados Unidos.

Después de este largo planteamiento relativo a los factores que consideramos analíticamente pertinente incluir, estamos en condiciones de efectuar un nuevo modelo de regresión logística multinomial con objeto de aproximarnos a despejar la siguiente pregunta: ¿De qué depende la *integración* de los jóvenes universitarios al **sistema académico** de la UAM?

Los resultados alcanzados mostraron que el modelo en su conjunto es significativo: .000. (Véase Cuadro 11a anexo). No obstante, varias de las dimensiones incluidas manifiestan que el sentido de la relación no es significativo. Ellas son: el Perfil socioeconómico, el capital cultural en su estado *institucionalizado*, la trayectoria escolar previa y el género. (.563, .256, .161, .832. Véase Cuadro 12a anexo).

A nivel general es muy relevante señalar que las dimensiones no significativas corresponden a diversos atributos que los sujetos o sus familias poseen con independencia de la institución universitaria, ya que dos, o si se quiere

---

<sup>9</sup> Comparada la proporción de jóvenes que tienen televisión de paga en sus hogares con lo que ocurre a nivel nacional, se trata, no obstante, de una población privilegiada ya que el sólo el 15% de los hogares mexicanos contaba con este tipo de servicio en el 2001. (Orozco, 2001).

tres si se considera la trayectoria escolar previa, corresponden al origen social de los jóvenes universitarios. Pero veamos a detalle cada una de ellas.

En primer término, vuelve a confirmarse que el Perfil socioeconómico, para el conjunto de los jóvenes que permanecen en la UAM, no constituye un factor significativo que repercuta en el proceso de *integración* académica. Pese a que el 53.4% forman parte del estrato **Bajo**, éste no representa un signo de diferenciación notable.

Es verdad que al carecer de información sobre los jóvenes que han desertado o abandonado la Universidad, no es posible saber a ciencia cierta si la causa fundamental de ello se deba a su estrato social de pertenencia, ya que varios autores extranjeros reportan que los alumnos que abandonan la universidad lo atribuyen a razones económicas más que por razones imputables a los asuntos académicos propiamente dichos. ( Horn, y Berktold, 1996; Lee, 1996; Bonham, y Luckie, 1993). Sólo cuando en México se cuente con investigaciones que hagan seguimiento de las causas y los factores del abandono y/o deserción escolar, estaremos en condiciones de ofrecer una interpretación al respecto; pero es una realidad que para alrededor de veinte mil jóvenes que permanecen en la UAM, el hecho de poseer un **Bajo** perfil socioeconómico no es condicionante para estar *integrados* o no. Al menos en parte, la desigualdad educativa existente al interior de la Universidad no tiene así su raíz explicativa en el estrato social al que pertenecen los sujetos juveniles.

En segundo lugar, también se confirma que el capital cultural en su estado *institucionalizado* tampoco es un componente que influya para que los jóvenes universitarios logren mantenerse *integrados* al **sistema académico** de la UAM. Con independencia de que el 69% de nuestra población proviene de familias en que ambos padres no tuvieron la oportunidad de tener acceso a la educación superior, los jóvenes llevan a cabo una serie de prácticas escolares que les está garantizando no sólo permanecer en la universidad, sino formar parte de los grupos de *integrados*, parcial o totalmente. Esto significa que aunque pueda sostenerse que no es lo mismo crecer en ambientes familiares donde los padres cuentan con estudios a nivel superior, en comparación con aquellos que se criaron

en el seno de familias con escaso capital cultural en su estado *institucionalizado*, en la práctica dichas diferencias no constituyen un factor que discrimine la posibilidad real de *integrarse* al **sistema académico** de la UAM.

En tercer lugar, la dimensión de trayectoria escolar previa al ingreso a la universidad no resultó tener un efecto significativo sobre el nivel de *integración* académica de los jóvenes universitarios de la UAM. La concepción de sentido común prevaleciente en amplios sectores sociales, particularmente entre la clase media mexicana, por no hablar también del profesorado y las autoridades educativas, en el sentido de que las escuelas privadas marcan diferencias infranqueables en comparación con las públicas pierde sustento, al menos para el caso de los estudiantes de la UAM. Provenir de un historial académico previo desarrollado en escuelas particulares o públicas tampoco marca diferencias de fondo en el proceso de *integración* de los jóvenes de la UAM.

Esta situación puede deberse a diversos motivos sobre los cuales es posible reflexionar. Por una parte podría sostenerse que el tipo de formación académica y personal, así como la construcción de *habitus* educativos que llevan a cabo los sujetos durante los años previos a la universidad, no son radicalmente distintos si la trayectoria escolar se realizó en una escuela pública o privada. También puede argüirse que el sistema de enseñanza, la forma de organización de la docencia, el propio ambiente académico y cultural de la UAM, permiten que jóvenes provenientes de escuelas primarias, secundarias y bachilleratos diversos logren identificar y aprender de manera relativamente homogénea la practicidad de las reglas, normas y *ethos* institucionales. Las desigualdades formativas que pueden traer consigo los jóvenes cuando llegan a la universidad, debido al tipo de escuela en la que cursaron los niveles educativos previos, tienden a desaparecer o se disipan durante su estancia en la UAM. En alguna medida, la Universidad homogeneiza las diversidades formativas precedentes,<sup>10</sup> y/o bien el nivel de exigencia académica de la institución no es extremadamente elevada como para

---

<sup>10</sup> De hecho, el examen de selección a la Universidad se funda sobre los conocimientos y habilidades de los sujetos, con independencia de su trayectoria escolar previa, salvo haber obtenido un promedio mínimo de 7 en el bachillerato.

generar un proceso de marginación escolar atendiendo a las diferentes trayectorias escolares previas.

De manera paralela al modelo, nos dimos a la tarea de buscar algunos indicadores adicionales que pudieran permitirnos indagar si las trayectorias educativas previas inciden en las prácticas escolares de los jóvenes de UAM. El análisis que hicimos consistió en revisar la base de datos completa de todos los jóvenes que se han matriculado a lo largo de la historia de la Universidad. Veamos algunos datos interesantes: 1) Si consideramos como una trayectoria escolar exitosa a los egresados o titulados, el 32% de los que provenían de bachilleratos privados tuvieron dicha trayectoria, en tanto que la proporción de los que estudiaron en bachilleratos públicos es de 29.8%. 2) Una manera de observar el desempeño y aprovechamiento escolar son las calificaciones; si observamos a los jóvenes que tuvieron o tienen un promedio de calificaciones de 9.1 a diez, la proporción es del 10%, tanto los que provienen de escuelas públicas como privadas. 3) Si atendemos a la proporción de jóvenes que se han dado de baja de la UAM, aun si desconocemos los motivos de ello, en el caso de los que provenían de bachilleratos privados la proporción es del 36%, mientras que el porcentaje de los que tuvieron una trayectoria previa en instituciones públicas asciende al 39%. Como puede notarse, las diferencias no parecen ser de consideración analítica.

En cuarto y último lugar, la condición de género tampoco es un factor que permita explicar el hecho de que los jóvenes universitarios se *integren* al mundo académico de la Universidad. Al menos en lo que se refiere al diferencial de prácticas escolares, la institución escolar, así como los procesos de interacción cotidiana entre mujeres y hombres son de tal naturaleza que tanto unas como otros han desarrollado las habilidades y capacidades suficientes para estar en igualdad de condiciones para estar *integrados* al sistema académico. El espacio universitario, en términos generales, propicia un ambiente de relativa equidad entre géneros, situación que distingue claramente a la universidad de otras instituciones sociales, como por ejemplo la iglesia, donde se producen diferencias palpables. (Alfie, et.,al., 1994).

En la medida que estas cuatro dimensiones no constituyen factores condicionantes en el diferencial de prácticas escolares y, por ende, de la *integración* académica, decidimos ajustar un nuevo modelo de regresión incluyendo solamente aquellas dimensiones que resultaron ser significativas. El modelo resultó ser significativo, además de que el sentido de la relación de cada dimensión con el **Nivel de Integración** también es significativo, esto es, el capital cultural en su estado *objetivado*, el consumo televisivo, las prácticas de consumo cultural al interior de la institución, la Unidad académica, la División académica, la condición laboral, las prácticas pedagógicas del profesorado y la edad, son dimensiones que de manera compleja se entrelazan y se conforman como factores que permiten explicar las distintas probabilidades para que los jóvenes se encuentren o no *integrados* al **sistema académico** de la UAM. (Véanse Cuadros 13a y 14a anexos).

De manera adicional llevamos a cabo un ajuste en dos variables, el capital cultural en su estado *objetivado* y la condición laboral, en la medida que no eran significativas las diferencias entre algunas categorías internas. (Cuadros 15a y 16a). Para el capital cultural en su estado *objetivado* agrupamos las categorías de **Alto** y **Medio** en una sola; en el caso de la condición laboral dicotomizamos la variable, por un lado los que trabajan en un actividad relacionada con sus estudios y a la que le dedican pocas horas a la semana, y por otro lado el resto de los

jóvenes, toda vez que ninguna otra categoría resultó ser significativa. Como puede observarse en los Cuadros 12 y 13, el modelo y las variables consideradas resultaron ser significativas.

**Cuadro 12**  
**Significatividad del Modelo de Regresión**

Modelo	Verosimilitud	Ji-Cuadrada	Grado de libertad	Significación
Intercepción	2642.190778			
Final	2429.017056	213.173722	32	0.000

**Cuadro 13**  
**Significatividad de las variables en el modelo**

Efecto	Verosimilitud	Ji-Cuadrada	Grado de libertad	Significación
Intercepción	2429.017	0	0	.
Edad	2439.614	10.597	2	0.005
Unidad Académica	2474.475	45.458	4	0.000
División Académica	2443.535	14.518	6	0.024
Capital cultural <i>objetivado</i>	2447.464	18.447	2	0.000
Consumo televisivo	2451.121	22.104	6	0.001
Índice de integración cultural	2467.075	38.057	4	0.000
Condición laboral	2438.618	9.601	2	0.008
Prácticas Pedagógicas del profesorado	2448.575	19.557	6	0.003

En primer lugar, veamos al capital cultural en su estado *objetivado*. Iniciemos el análisis comparativo entre los **Integrados** y los **No-integrados**, así como entre los **Integrados Parcialmente** y los **No-integrados**. Como puede observarse en el Cuadro 14, la probabilidad de ser un joven **Integrado**, o **Integrado Parcialmente** en comparación con los **No-integrados**, aumenta si su capital cultural en estado *objetivado* se ubica en el nivel **Alto/Medio**, en



comparación con los de nivel **Bajo**. (El sentido de la relación es significativo: .000 y .000). De acuerdo a los parámetros estimados en el modelo, el efecto del capital cultural en su estado *objetivado* es de tal naturaleza que casi se duplica la probabilidad de ser un joven **Integrado** o **Integrado Parcialmente** si se pertenece al nivel **Alto/Medio**. (Exp:1.992 y 1.765).

En segundo lugar, la dimensión de *integración* cultural a la oferta de la Universidad resultó ser significativa, esto implica que la probabilidad de ser un joven **Integrado** o **Integrado Parcialmente** al **sistema académico** es mayor si los jóvenes tienen un **Alto/Medio** nivel de integración cultural en comparación con los que tienen un **Nulo** consumo. La posibilidad es cuatro y dos veces mayor respectivamente. (Sig: .000 y .000; Exp:4.092 y 2.493).

**Cuadro 14**  
**Relación del Nivel de *integración* con las dimensiones definitivas**

Nivel de integración	Dimensiones	B	Std. Error	Wald	Sig.	Exp(B)
<b>Integrados</b>	Intercepción	-2.6385	0.8553	9.5173	0.002	
	<b>Edad</b>	0.0473	0.0293	2.6166	0.106	1.048
	<b>Azcapotzalco</b>	-1.0121	0.2637	14.7302	0.000	0.363
	<b>Iztapalapa</b>	-1.5333	0.2394	41.0199	0.000	0.216
	<b>Xochimilco</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>C.S.H.</b>	-0.2389	0.2963	0.6502	0.420	0.787
	<b>C.B.I.</b>	-1.0739	0.3625	8.7770	0.003	0.342
	<b>C.A.D.</b>	-0.5575	0.3255	2.9324	0.087	0.573
	<b>C.B.S.</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>Capital cultural obj. ALTO/MEDIO</b>	0.6892	0.1803	14.6178	0.000	1.992
	<b>Capital cultural obj. BAJO</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>No ve T.V.</b>	2.1791	0.5192	17.6147	0.000	8.838
	<b>Ve T.V. de 1 a 5 hrs.</b>	1.4010	0.3972	12.4429	0.000	4.059
	<b>Ve T.V. de 6 a 10 hrs.</b>	1.4204	0.4086	12.0848	0.001	4.139
	<b>Ve T.V. más de 10 hrs.</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>Integración cultural media/alta</b>	1.4090	0.2874	24.0422	0.000	4.092
	<b>Integración cultural baja</b>	0.5953	0.2997	3.9452	0.047	1.814
	<b>Integración cultural nula</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>Trabajo relacionado, pocas horas</b>	1.0721	0.3640	8.6752	0.003	2.922
	<b>"El resto": otro tipo de trabajo o no trabajo</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>Profesores activos y no dictan</b>	0.2033	0.2106	0.9321	0.334	1.225
	<b>Profesores activos y dictan</b>	0.4035	0.2914	1.9178	0.166	1.497
	<b>Profesores no activos y dictan</b>	-0.3449	0.3457	0.9952	0.318	0.708
<b>Profesores no activos y no dictan</b>	0.0000	0.0000	.	.	.	

**Cuadro 14(Cont.)**  
**Relación del Nivel de *integración* con las**  
**dimensiones definitivas**

Nivel de integración	Dimensiones	B	Std. Error	Wald	Sig.	Exp(B)
<b>Integrados</b>	Intercepción	-1.2894	0.6872	3.5204	0.061	
	<b>Parcialmente</b>					
	Edad	0.0742	0.0247	9.0063	0.003	1.077
	<b>Azcapotzalco</b>	-0.8705	0.2290	14.4560	0.000	0.419
	<b>Iztapalapa</b>	-0.9033	0.1979	20.8245	0.000	0.405
	<b>Xochimilco</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>C.S.H.</b>	-0.1962	0.2639	0.5526	0.457	0.822
	<b>C.B.I.</b>	-0.6928	0.2922	5.6216	0.018	0.500
	<b>C.A.D.</b>	-0.5125	0.2883	3.1605	0.075	0.599
	<b>C.B.S.</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>Capital cultural obj. ALTO/MEDIO</b>	0.5680	0.1443	15.4892	0.000	1.765
	<b>Capital cultural obj. BAJO</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>No ve T.V.</b>	1.2699	0.4018	9.9889	0.002	3.560
	<b>Ve T.V. de 1 a 5 hrs.</b>	0.6212	0.2583	5.7845	0.016	1.861
	<b>Ve T.V. de 6 a 10 hrs.</b>	0.7324	0.2701	7.3515	0.007	2.080
	<b>Ve T.V. más de 10 hrs.</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>Integración cultural media/alta</b>	0.9137	0.2110	18.7428	0.000	2.493
	<b>Integración cultural baja</b>	0.2629	0.2188	1.4441	0.229	1.301
	<b>Integración cultural nula</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>Trabajo relacionado, pocas horas</b>	0.6654	0.3315	4.0283	0.045	1.945
	<b>Otro tipo de trabajo o no trabajo</b>	0.0000	0.0000	.	.	.
	<b>Profesores activos y no dictan</b>	0.2351	0.1718	1.8722	0.171	1.265
	<b>Profesores activos y dictan</b>	0.7732	0.2355	10.7824	0.001	2.167
	<b>Profesores no activos y dictan</b>	-0.3249	0.2566	1.6032	0.205	0.723
	<b>Profesores no activos y no dictan</b>	0.0000	0.0000	.	.	.

En tercer lugar se encuentra la dimensión de consumo televisivo entre semana. En este caso, la probabilidad de ser un joven universitario **Integrado** o **Integrado Parcialmente** en contraste con los **No-integrados** aumenta en la medida que disminuye el número de horas que le dedican a ver la televisión. En esta dimensión se registra el mayor efecto de todas las analizadas, ya que se multiplica prácticamente por nueve veces(j) la probabilidad estar **Integrado** si no se invierte tiempo en la televisión, o se triplica para los **Integrados Parcialmente**. (Sig: .000, 002; Exp: 8.838 y 3.560).

En cuarto lugar, la dimensión llamada condición laboral tiene efectos significativos. Además, el sentido de la relación no es el que generalmente se le otorga al hecho de que los jóvenes trabajen. Esto es, la probabilidad de formar parte de los **Integrados** o **Integrados Parcialmente** no depende del hecho de

que no trabajen, o dicho de otra manera, ser un joven que trabaja, relacionado o no con su carrera y que le dedique muchas horas, no es un factor que impida su *integración* académica. La probabilidad de ser un joven **Integrado** se triplica, o se duplica para ser **Integrado Parcialmente** si se lleva a cabo una actividad laboral de tiempo parcial y relacionada con los estudios profesionales. (Sig:.003 y .045; Exp:2.922 y 1.945). Esta situación no implica desconocer que los jóvenes universitarios que trabajan de medio tiempo o de tiempo completo no se enfrenten a diversas problemáticas, como lo revelan las entrevistas que realizamos, en particular en lo referente al esfuerzo adicional que tienen que llevar a cabo para que, una vez terminada su jornada laboral, dedicarle el tiempo necesario al estudio y o ejecución de trabajos escolares. Lo importante a resaltar es que dicha condición no hace diferencia de fondo en las prácticas escolares.

En quinto lugar procede el análisis de la dimensión de prácticas pedagógicas del profesorado. Para el caso de la comparación entre el grupo de los **Integrados** y los **No-integrados** no existe una relación significativa, lo que quiere decir que la probabilidad de ser un joven **Integrado al sistema académico**, a diferencia de los que no lo están, no depende de las prácticas pedagógicas que, según ellos, llevan a cabo el conjunto de sus profesores. (Sig:.334, .166 y .318). Este resultado puede conducir a una conclusión desalentadora: si realizar dinámicas de grupo, ofrecer asesorías fuera del aula, regresar los trabajos escolares con correcciones, etcétera, no constituyen un factor diferencial entre los alumnos **Integrados** y **No-integrados** ¿Qué sentido tiene llevar a cabo un esfuerzo en este terreno? Pero como veremos más adelante, en algunos sectores de jóvenes universitarios, o en ciertas fases del proceso de *integración*, las prácticas pedagógicas de los profesores son importantes.

La comparación entre **Integrados Parcialmente** y **No-integrados** muestra que solamente en la categoría de “profesores activos y dictan” se encontró una relación significativa. (.001). De hecho, la probabilidad de estar **Integrado Parcialmente** se duplica si los jóvenes aprecian que sus profesores, en general, combinan una serie de prácticas docentes que denominamos activas y al mismo tiempo continúan empleando el método del dictado. (Exp: 2.167).

Entendiendo la *integración* como un proceso complejo, no supeditado a tiempos y momentos escolares claramente discernibles, con avances y retrocesos diversos, puede sostenerse que el papel de los profesores juega un papel relevante para incorporar a los jóvenes a las reglas de la vida académica universitaria, particularmente entre aquellos que no han conseguido *integrarse* plenamente. Si para los jóvenes que forman parte del grupo de **Integrados** los maestros no son un factor condicionante, se debe, quizá, a que ya incorporaron a su *habitus* las reglas y normas institucionales, y en alguna fase del proceso el papel de los profesores fue importante, pero ahora desarrollan su trabajo escolar con relativa independencia del tipo de profesores que les imparten clases; o bien se trata de sujetos que desde que iniciaron sus estudios de licenciatura dominaban la practicidad de las reglas del mundo escolar producto de su experiencia educativa previa, para lo cual la diversidad de prácticas pedagógicas de sus profesores les es indiferente.

Las subdimensiones de pertenencia a una Unidad o a una División académica resultaron ser significativas. En este caso lo relevante a señalar es que la construcción procesal de los códigos y *ethos* de cada disciplina, así como el sentido de pertenencia a una comunidad universitaria, lo que algunos han llamado coloquialmente “ponerse la camiseta” de la UAM, representan factores decisivos para lograr que los jóvenes se *integren* al **sistema académico**. Cada disciplina que se cultiva en las Divisiones académicas tienen así sus propias pautas de estructuración de las prácticas de los sujetos que pertenecen a ellas, mismas que pueden ir desde el dominio de un lenguaje especializado, métodos de trabajo específicos, procedimientos y estilos de transmisión y generación de conocimiento particulares, hasta el *ethos* corporal que se manifiesta en la forma de vestir, en el corte de cabello, en la forma de caminar y saludar a los pares, etcétera. Los jóvenes construyen una identidad que pasa por el sentido de pertenencia a la UAM, y a su vez por el sentido de pertenencia a una disciplina o profesión que los distingue de sus colegas.

Otra dimensión que resultó ser significativa entre ambos grupos fue la edad. Tener 19 años o tener 22 o 27, bien se adopte la perspectiva psicologista, la

antropológica y/o la sociológica, constituye un factor de distinción entre los jóvenes inscritos en la UAM para estar o no **Integrados** o **Integrados Parcialmente**. Si tomamos la edad como un indicador del tiempo que ha transcurrido desde que ingresaron a la institución, la probabilidad de *integrarse* es mayor conforme se tiene más edad. (Sig: .106 y .003; Exp: 1.048 y 1.077). El tiempo de exposición al medio universitario es así un factor relevante en el proceso de *integración* de los jóvenes. No es casual que, en efecto, en el primer año de los estudios universitarios se produzca el mayor índice de deserción escolar, periodo donde los procesos de transición suelen ser más problemáticos. Identificar las reglas y códigos del **sistema académico**, al mismo tiempo que se vive una experiencia de vida inédita para miles de jóvenes recién egresados del bachillerato no es un asunto trivial.

Indudablemente es en el primer año de la licenciatura donde la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es brutal. Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previos. La primera regla que casi cualquier joven que ingresa a la educación superior debe aprender es que los padres o tutores tienen “prohibido” acompañarlos a la “escuela”. El *territorio* de la nueva escuela no es más un *territorio* en el que los padres tengan “derecho de admisión”. Son, para los miembros de la comunidad estudiantil y académica, auténticos *extranjeros*, al punto de que para miles de jóvenes el deber familiar y/o escolar de entregarle a los padres la boleta de calificaciones deja de ser una obligación. ¡Se pueden reprobatar materias sin tener que padecer el clásico regaño y sermón familiar! La complejidad que implica el sistema de créditos-materias, permite diseñar estrategias personales donde la familia puede ignorar, o tener poca claridad de los resultados obtenidos por sus hijos cada trimestre.

A su vez, la universidad está organizada para desarrollar la especialización del saber y el conocimiento, situación radicalmente distinta a la formación genérica que orienta al sistema educativo precedente. Pedagógicamente, la relación maestro-alumno, “desde la perspectiva adquirida en el pasado debe ser

desestructurada y reestructurada para dar lugar a relaciones basadas en el compromiso y la responsabilidad individual” (Casillas, 1998:17).

Esta situación provoca que los problemas de adaptación al trabajo académico en el nivel superior sean vividos por los jóvenes con mucha fuerza, ya que tienen que familiarizarse con las nuevas técnicas de trabajo escolar, las tutorías, el trabajo de investigación, la elaboración de notas, esquemas y diagramas, la necesidad de exponer en el salón de clases, etcétera. Muchas de estas prácticas son poco comunes en la enseñanza del bachillerato, como lo demuestran muchos estudios. (Pascarella y Terenzini, 1991; Galland y Oberti, 1996).

Si los fracasos y abandonos son masivos durante el primer año, como ocurre en la mayor parte de nuestras instituciones de educación superior, es precisamente porque no se ha producido la adecuación entre los cambios generados por las exigencias universitarias, en términos del contenido intelectual y desarrollo cognitivo que implica y los métodos de exposición del saber y los conocimientos y las prácticas y referentes simbólicos acumulados que los jóvenes traen previamente.

Uno de los motivos más poderosos del abandono y fracaso es la incapacidad y/o imposibilidad para detectar, descifrar e incorporar los códigos a los que Alain Coulon denomina “*marcadores de afiliación*” (Coulon, 1990:161). Pero ciertamente, como la ha mostrado Francis Dubet, habría que reconocer que para ciertos sectores de jóvenes el proceso no se vive dramáticamente, y en muchos casos forma parte de una fase de mayor independencia en relación con la tutela escolar de la familia. (Dubet, 1994).

Como puede verse en los Cuadro 15 y 16, los cambios advertidos por los jóvenes universitarios al ingresar a la licenciatura en comparación con la experiencia del bachillerato son de consideración. Para la mayoría, los cambios experimentados en cuanto a la “exigencia académica” y al “ambiente social y

cultural” fueron trascendentales: el 74.3% y el 66.4% respectivamente, afirmó que su vida cambió “mucho” al incorporarse a la UAM.<sup>11</sup>

**Cuadro 15**  
**Cambios en la exigencia académica en la universidad en comparación con el bachillerato**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	UAM
<b>Mucho</b>	Abs.	332	462	462	1256
	%	74.3	76.2	72.4	74.3
<b>Poco</b>	Abs.	13	23	36	72
	%	2.9	3.8	5.6	4.3
<b>Similar</b>	Abs.	100	118	136	354
	%	22.4	19.5	21.3	20.9
<b>No sabe</b>	Abs.	2	3	4	9
	%	0.5	0.5	0.6	0.5
<b>Total</b>	Abs.	447	606	638	1691
	%	100	100	100	100

No cabe duda de que la transformación experimentada en el ámbito escolar fue, y seguramente continúa siendo altamente significativa para miles de jóvenes universitarios en el tránsito entre el bachillerato y la educación superior. En el caso de los cambios culturales y sociales, llama la atención el caso de la población de la Unidad Xochimilco, por ser la que registra mayores niveles de cambio. De nueva cuenta el modelo educativo de dicho plantel refleja sus efectos en los sujetos.

---

<sup>11</sup> Este fenómeno no es exclusivo de la UAM. Tomados en conjunto, para los alumnos de la UNAM, la UPIICSA y la UIA, las tres de situadas en la ciudad de México, el 73% respondió también que cambió “mucho” su vida en relación a la “exigencia académica” y el 65.3% en relación al “ambiente social y cultural”. Podríamos incluso agregar que en instituciones ubicadas en otros contextos regionales, como por ejemplo el ITESM campus Monterrey la percepción estudiantil es similar: 79% declaró que cambió “mucho” la “exigencia académica”, el 69% en la Universidad Autónoma de Yucatán, el 73% en el Instituto Tecnológico de Veracruz, etc.(Fuente: estudio sobre “el perfil de los estudiantes de las IES en México”. ANUIES.2001).

**Cuadro 16**  
**Cambios en el ambiente social y cultural en la Universidad en comparación con el bachillerato**

		UAM-AZC	UAM-IZT	UAM-XOCH	UAM
<b>Mucho</b>	Abs.	292	377	456	1125
	%	65.3	62.2	71.1	66.4
<b>Poco</b>	Abs.	24	35	39	98
	%	5.4	5.8	6.1	5.8
<b>Similar</b>	Abs.	129	186	144	459
	%	28.9	30.7	22.5	27.1
<b>No sabe</b>	Abs.	2	8	2	12
	%	0.4	1.3	0.3	0.7
<b>Total</b>	Abs.	447	606	641	1694
	%	100	100	100	100

Pero veamos la forma en que recuerdan ese periodo de vida algunos alumnos de nuestras tres licenciaturas:

- “Se me hizo un salto enorme, lo primero a lo que te enfrentas es a la libertad totalmente, y creo que al principio es un poco difícil lidiar con esto, porque no estas acostumbrado. De repente, creo que tienes problemas, a parte de esto, el mayor problema es distribuir tu tiempo, no estas acostumbrado a tanto trabajo, ni a trabajos complicados, creo que cambia mucho la dificultad del trabajo de preparatoria, al trabajo de la Universidad. De repente me di de topes al principio” (Aurora. Noveno trimestre de D.G.).
- “Entrando aquí tuve un montón de problemas, mi primera calificación fue un siete, la verdad me decepcioné mucho, incluso todavía me llego a decepcionar, e inmediatamente me repongo. ¡No ni madres! De hecho, el maestro de Ilustración, me dijo: ¡no mi amigo, usted no la hace! Por mi orgullo me enojé. Fue un cambio, académicamente fue un cambio, totalmente. No sabía Palitos y Bolitas II. No hago esto desde el Kinder, ¡no sé ni que pedo! El maestro llegaba y me decía, ¡Caramba, tu calidad es terrible! ¡Chale!, ¿Pus qué se cree el cabrón?” (Roberto. Quinto trimestre de D.G.).
- “Yo vengo de prepa privada, y de hecho toda mi vida, desde kinder hasta la preparatoria, estuve en privada. Pues yo lo pongo así: mis lentes color de rosa, todo, todo cambió. Mi vida era tranquila, ninguna bronca, mi familia muy bien, a lo mucho mi única preocupación era ¿Qué me voy a poner al otro día?, ¿Cómo me voy a peinar? O cosas así, cosas tontas. El cambio aquí fue muy radical. Por lo mismo he cambiado de pensar y he logrado asimilar muchas cosas que yo ni en cuenta. Estoy viviendo en la vida real” (Talía. séptimo trimestre de H.).
- Mi vida cambió por completo, es mi vida. Comencé a darme cuenta de muchos problemas que aquejan a la sociedad dentro de la carrera, entender los conceptos de economía, de política, sociedad, etc.



Empiezas a cambiar tu forma de pensar, cambian tus puntos de vista” (Julio César, doceavo trimestre de H.).

- “En la prepa era bien barco, y cuando entré aquí sí sabía que me iban a aplicar. A mí sí me gustaba leer, me gustaba mucho la novela histórica y todas esas cosas. Y sí leía, pero cuando entré aquí fue un cambio bien radical. Como más responsable, tienes que aplicarte o te vas rezagando, que es lo que me está pasando. Pero cambió, cambió un montón, quieras que no te vuelves más responsable. Cuando entré a la UAM a mis veintiún años apenas podía hacerme responsable, pues estaba cañón, y tu bien huevón, y dices: ¡vale madre! Y te traen en chinga, como que quieren que hagas algo de tu pinche vida. Pero en esos momentos dices: ¡no!, No quiero ahorita, ¿Pero cuando?, como que a veces te vas dejando llevar, y dices: ¡No puedo estar como estuve hace tres años!” (Alfonso, octavo trimestre de H.).
- “Una de las cosas que me costaba muchísimo trabajo era hablar con alguien. No tanto en lo académico, porque por querer sobresalir, o por querer tener buenas participaciones, sí participaba, pero no me dirigía a personas. Me costaba trabajo entablar una conversación. Me costaba trabajo que la gente, hasta cierta manera, que me criticara, o que estuviera en contra mía. Me provocaba mucho conflicto, y ahora ya no” (Aidé, séptimo trimestre de Q.F.B.).
- “Bueno mira, sin ser presuntuoso, siempre fui una persona muy adicta a la lectura, pero dejé de estudiar muchísimos años y definitivamente sí cambió radicalmente, porque el sistema trimestral es que tienes que estar en chinga. Pero sí, cambió radicalmente, tomas más conciencia, más sobre el papel mío como estudiante universitario, y como individuo sobre el papel que tengo en la sociedad; y en segunda, pues sí cambia todo tu proyecto de vida. Si antiguamente no estabas pensando en estudiar, pues al entrar a estudiar, te desajustas totalmente de lo que estabas haciendo anteriormente” (Héctor, séptimo trimestre de H.).
- “Cambia radicalmente el estilo de vida. Cambia tu panorama, no es nada más ir a la escuela. Yo que venía de una escuela de hombres y de repente nos vamos a la cantina acompañados de mujeres, en la que te puedes ir a echar una cerveza y es aquí cerca. Es como la segunda “casa abierta al tiempo”. Eso cambia, antes no tomaba una cerveza y me quedaba bien dormido, bien mareado. Y ahora con dos me siento igual de mareado, pero ya son dos” (Luis Fernando, décimo trimestre de H.).
- “Pues mucho, mucho, ¡mucho! Porque en la prepa estás acostumbrado a que haces lo que quieres, cuando quieres y más bien si quieres. Y aquí, haces las cosas como puedes... Y ya no te van a ayudar tus papás, las calificaciones ya son tu responsabilidad, y tienes que echarle todas las ganas, si no, nos quedamos” (Lourdes, noveno trimestre de H.).
- “Digamos que al principio, nadie estaba acostumbrado al sistema modular, entonces, te costaba un poco de trabajo expresarte. No sabías muchas cosas. Digamos que pasas de un sistema tradicional, a un sistema completamente diferente, como lo es el sistema modular. Esa es una de las principales razones por las que muchas personas se empiezan a retrasar. No toman en hilo de las cosas muy rápido, o que son poco participativas” (Luis, décimo trimestre de Q.F.B.).

- “Yo al principio estuve muy en contra del sistema modular, fue mucho trabajo para adaptarme, por lo mismo de mi matrícula del 96, sino hubiera salido desde cuando. Primero fue adaptarme poco a poco. Porque lo que tiene Xochimilco, al contrario de las otras Unidades, precisamente es el sistema modular, pero en primer trimestre nos encontramos todos, ya sea de sociales o de biológicas, pero están en un solo salón. Si tienes muchos puntos de vista, y te ayudan a ver las cosas, y creo que... te digo, fue una de las cosas que: Oye, él está estudiando diseño, y yo estoy estudiando biológicas, ¡qué hace conmigo!” (Víctor, onceavo trimestre de Q.F.B.).
- “Desde el primer módulo, es un poco difícil, porque llegas de un sistema tradicional, en dónde llega el maestro, te sientas hasta atrás, cruzas los brazos y te quedas ahí, supongo, que poniendo atención. Pero aquí no, es más participativo: vente no te preocupes, todos somos cuates aquí, vamos a chambear todos, si tú no entiendes, dime porqué, o qué piensas de esto. Te vas acoplando poco a poquito, ¡claro! Hay una resistencia que tú traes, hay una resistencia constantemente en cada módulo, pero progresivamente, esa resistencia va siendo cada vez menos” (Luis Alfredo, noveno trimestre de Q.F.B.).

Como puede notarse, aunque algunos referentes simbólicos son parcialmente diversos, es patente que el ingreso a la Universidad representa un cambio drástico en la vida de los jóvenes: más libertad, pero mayor responsabilidad y tiempo de dedicación a los estudios; se modifica la percepción que tenían de la realidad social y se ven inmersos en un nuevo ambiente de socialización entre sus pares y de eventual construcción social de una nueva *generación*, la del nivel medio superior a quedado atrás, ahora hay que iniciar otro proceso de conformación de identidades compartidas.

## **Conclusiones**

Una mirada analítica al conjunto de los resultados obtenidos nos conduce a varias conclusiones adicionales de particular relevancia. De las ocho subdimensiones que constituyen factores relevantes para permitir la *integración* académica de los jóvenes, cuatro de ellas muestran el mayor grado de significación: el capital cultural en su estado *objetivado*, el consumo televisivo entre semana, la *integración* a la oferta cultural de cada Unidad y la edad.

Aunque se puede sostener que para poseer un capital cultural *objetivado* se requieren recursos económicos o bien que los padres cuenten con cierto nivel

educativo, el análisis nos indica que el perfil socioeconómico y el capital cultural institucionalizado no constituyen factores sumamente relevantes en el proceso de *integración*. Lo importante es que los jóvenes universitarios y sus familias, mediante estrategias diversas y con diferenciales en los tipos de capitales *objetivados* cuenten con ello; miles de familias se incorporan a una lógica práctica donde resulta imprescindible poseer y usar una serie de bienes culturales que permita a los jóvenes universitarios desarrollarse y formarse en la disciplina a la cual pretenden adscribirse. Bien se trate de familias que cuentan con alguna tradición académica, por ejemplo ser hijo de padres profesionistas, o ser miembro de una familia donde algún hermano o hermana mayor que ya transitó por la educación superior; o bien de jóvenes que provienen de familias que inauguran una tradición universitaria, el rodearse de un entorno en el que la existencia y uso de libros especializados, librerías, enciclopedias, escritorio y/o mesa de trabajo constituyen elementos claves para que lleven a cabo una vida académica plena. Nuestras entrevistas y rastreos etnográficos en las casas de los universitarios, revelaron que pese a vivir en hogares donde se carecen de varios bienes indicativos de su nivel socioeconómico como auto propio, lavadora, horno de microondas, etcétera, se denota una inversión económica y simbólica en los bienes propicios para que los hijos universitarios cuenten con medios y equipamiento básico para sus estudios.

En segundo término, aunque desafortunadamente no existen muchos estudios sobre la recepción televisiva de jóvenes universitarios, los hallazgos de investigación en México y otros países sobre el consumo televisivo de los niños, o de jóvenes que aún no llegan a la edad típica para estar en la universidad, han mostrado que existe una considerable relación entre el bajo desempeño escolar y el creciente número de horas que le dedican a ver televisión. No en balde, por ejemplo, existen importantes organismos en Estados Unidos que realizan campañas permanentes hacia los padres y las escuelas para aminorar o contrarrestar el efecto que produce entre los niños una larga exposición a la televisión. En México, los esfuerzos realizados, entre otros, por Orozco y Charles,

por impulsar una “educación para los medios” reflejan también el interés por atender a dicha problemática.

Los jóvenes de hoy son producto de la expansión de la importancia que la televisión adquirió desde la década de los ochenta, justo cuando eran niños. Nuestros jóvenes universitarios fueron así la primera generación que creció con MTV, con las televisiones de control remoto y el consecuente “zapping”. El problema de fondo no es solamente que los jóvenes universitarios vean o no televisión, si bien es cierto que su consumo es inferior a otros sectores de jóvenes, sino que siguen encontrando en sus productos cotidianos un espacio de formación cultural más atractivo que lo que la institución escolar ofrece en sus aulas, talleres y laboratorios. En este terreno, la educación mexicana está “perdiendo la guerra”.

En tanto que no se transforme paulatinamente el tipo de educación imperante en México, millones de niños y jóvenes continuarán encontrando en la televisión un mejor espacio de socialización y formación cultural en comparación con lo que encuentran en la escuela. La tensión entre los códigos de la academia, generalmente rígidos, fríos, estáticos, y los códigos flexibles, veloces, desestructurados con los que se desenvuelven los medios de comunicación como la televisión, el cine y el video, el internet, es una realidad en la que se encuentran miles de jóvenes de la UAM y ante lo cual no se han construido alternativas educativas eficaces.

La *integración* a la oferta cultural de la institución resultó ser otra dimensión muy importante. En la medida que la institución universitaria se conciba como un espacio donde los jóvenes no sólo acuden a sus aulas a nutrirse de conocimientos, sino también como un espacio privilegiado donde pueden tener contacto y formarse en torno a distintas expresiones culturales, las posibilidades de *integración* académica son mayores. La sociabilidad universitaria no se limita a las interacciones sociales de que son partícipes los jóvenes en el salón de clase. Las prácticas de consumo cultural al interior de cada plantel son también espacios de socialización poderosos para facilitar el proceso de *integración*. En este sentido, la tan mentada “formación integral” de los estudiantes pasa obligadamente por la formación de sujetos cultos y conocedores de las distintas

manifestaciones artísticas, así como por la capacidad institucional para incentivar la capacidad creativa y estética de los propios sujetos en continua interacción con sus pares.

Desde una perspectiva estrictamente instrumental, el impulso a la llamada tercera función sustantiva de la universidad, la “difusión y extensión de la cultura”, parece ser indispensable para conseguir que los jóvenes logren incorporarse a las exigencias de la vida académica. Para tal efecto, no basta con multiplicar el número de “actividades culturales”, como generalmente se le llama a la acción institucional en este terreno, hace falta la formulación de una política de formación cultural universitaria con objetivos y metas precisas de lo que hasta hoy carece la UAM, para la cual se necesita, también, voluntad política y recursos financieros.

Por su parte, llevar a cabo una actividad laboral a la que se le invierten pocas horas, pero vinculada con la carrera que estudian, contribuye de manera importante para que los jóvenes logren *integrarse*. En la medida que se incorporan a un mercado laboral donde vislumbran que su tránsito por el sistema educativo empieza a rendir frutos, al ocupar unas cuantas horas a la semana en actividades profesionales donde no sólo aprenden de la experiencia, sino que les permite obtener un ingreso económico independiente de la manutención familiar, su relación con la universidad tiende a modificarse. Se abre un proceso de mayor responsabilidad por los estudios, habida cuenta que ello repercute favorablemente en su futuro laboral. En este sentido, el impulso a políticas institucionales, como las llamadas “prácticas profesionales”, a través de las cuales los jóvenes se incorporan temporalmente a un ejercicio profesional temprano pareciera ser una alternativa, entre otras, que vale la pena explotar en la Universidad.

El tema de la edad resulta particularmente relevante, ya que pone en entredicho la visión instrumental del tránsito educativo continuo y sin interrupciones como garantía del buen desempeño académico y del éxito escolar. La *integración* académica es también un proceso en el cual el tiempo y la intensidad de la exposición juegan un papel destacado. La noción del tiempo prevaleciente entre las autoridades educativas, anclada en una perspectiva organizacional donde los mejores resultados educativos se miden en función de

que cada alumno transite y concluya sus estudios en el tiempo estipulado en el programa, parece toparse con una noción del tiempo distinta a la que miles de jóvenes universitarios tienen interiorizada en sus prácticas.

En el fondo se enfrentan dos concepciones acerca del rol de estudiante, por una parte la de la mayoría de las autoridades, y por otra la de un importante proporción de los propios jóvenes universitarios. Para la institución, el estudiante es aquel que tiene como único propósito en la vida el cursar su carrera en cuatro años, con independencia de los factores que contribuyen o no a lograrlo. Cada alumno que es aceptado en la universidad es pensado como un sujeto que se introduce en una especie de túnel unidireccional, terso, sin aristas ni huecos, ni tropiezos. Sin embargo, para un importante sector del estudiantado la visión del tiempo que posee tiene como código de referencia el “saber esperar”.

Entre el vértigo de aproximarse a la finalización de una larga carrera de obstáculos, misma que iniciaron doce, catorce o quince o años atrás cuando empezaron la primaria, y la posibilidad real de cursar el túnel de la licenciatura por una multiplicidad de recovecos de socialización, conocimientos y experiencias de vida novedosas, dificultades múltiples, cambios psicológicos, etcétera, la noción del ritmo con la que se cursa la carrera está lejos de ajustarse a la visión instrumental de la institución escolar.<sup>12</sup>

Las autoridades de la Universidad están inmersas en una especie de obsesión tecnocrática por la eficiencia universal y generalizable, haciendo caso omiso de las formas diversas de comprensión del mundo de los jóvenes, pasando por alto que las prácticas educativas son prácticas sociales, sometidas a las “mediaciones interpretativas” diversas de los agentes que las personifican. (Angulo, 1989:207).

---

<sup>12</sup> Un indicador relevante de la visión instrumental de la enseñanza puede constatararse con la propuesta de la ANUIES para implementar un nuevo modelo de financiamiento de la educación superior pública, misma que fue aprobada en el mes de mayo del año 2000 en la XV reunión del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) con el propósito de iniciar las gestiones ante la SEP para su correspondiente adopción. En dicho modelo juega un papel clave la eficiencia con la que las IES titulan a sus alumnos en los tiempos previstos por sus planes y programas de estudio. Otro indicador es el llamado Programa Integral de Fortalecimiento (PIFI), impulsado por el actual gobierno como mecanismo de otorgamiento de recursos económicos adicionales a las universidades públicas. Dicho programa, se funda en buena medida en el mejoramiento de los índices de titulación de sus alumnos, de acuerdo a los tiempos previstos en los planes y programas de estudio de las licenciaturas.

Resulta no obstante paradójico que mientras las autoridades responsables de dirigir, planificar y organizar la enseñanza-Coordinadores de licenciatura, Directores de División y Jefes de Departamento-, trabajan cada trimestre con códigos marcados por la racionalidad instrumental del uso del tiempo, de los tránsitos pautados por el curriculum a los cuales “deben” ajustarse los alumnos, las mismas disposiciones reglamentarias permiten que éstos últimos realicen sus prácticas educativas con códigos ampliamente marcados por la ramificación de estrategias, y a las cuales se les ha prestado poca o nula atención analítica; y cuando se pone interés se simplifica la problemática, al punto de que tipifican como “irregulares” a los alumnos que no llevan el curriculum tal y como está plasmado en el papel, pese a que dicha categoría no existe en la legislación.

El estudiante ideal en el que permanentemente piensan las autoridades es una especie humana que no es fácil encontrar. De hecho, sólo el 40% concluye en cuatro años, con comportamientos diferenciales entre las Unidades: en Azcapotzalco 32%, en Iztapalapa 22% y en Xochimilco el 57%. Más aun, el 18% invierte más de siete años en sus estudios. (Valenti, 1997:29).

Otras formas mediante las cuales nos aproximamos a la problemática de la edad y del tiempo consistió, en primer lugar, en revisar el promedio de calificaciones de los jóvenes que concluyeron sus estudios. De acuerdo al Cuadro 17, salvo las generaciones ubicadas entre 1974 y 1978, la mayor proporción que ha obtenido una calificación promedio de 9.1 a 10 se localiza entre aquellos que al ingresar a la UAM tenían 25 o más años de edad.<sup>13</sup>

En segundo lugar, reconstruimos las trayectorias de las calificaciones obtenidas por los alumnos de distintas generaciones. Concentrándonos en el número de materias No Acreditadas, puede observarse en el Cuadro 18 que aquellos que ingresaron con una edad de 25 años o más, reprueban menos cursos que sus pares más jóvenes.

---

<sup>13</sup> Información de elaboración propia a partir de la base histórica de datos de alumnos de toda la UAM, proporcionada por la Dirección de Sistemas Escolares de Rectoría General.

**Cuadro 16**  
**Promedio de jóvenes**  
**universitarios con calificaciones**  
**de 9.1 a 10**

	1974-1978	1984-1987	1993-1997
<b>16 a 19 años</b>	<b>13.2</b>	<b>7.4</b>	<b>12.4</b>
<b>20 a 24 años</b>	<b>7.8</b>	<b>6.3</b>	<b>9.9</b>
<b>25 o más</b>	<b>11.6</b>	<b>11.7</b>	<b>16.9</b>
<b>Promedio Global</b>	<b>32.6</b>	<b>25.4</b>	<b>39.2</b>

**Cuadro 18**  
**Promedio de jóvenes universitarios con 11 o más**  
**materias reprobadas**

	1974-1978	1984-1987	1993-1997
<b>16 a 20 años</b>	<b>9.6</b>	<b>25.1</b>	<b>19.7</b>
<b>20 a 24 años</b>	<b>9.7</b>	<b>19.4</b>	<b>20.0</b>
<b>25 o más</b>	<b>6.6</b>	<b>12.1</b>	<b>13.9</b>
<b>Promedio</b>	<b>8.7</b>	<b>18.8</b>	<b>17.9</b>

El desconocimiento de las distintas y múltiples racionalidades con la que operan los jóvenes universitarios en sus prácticas escolares, así como de los factores que inciden de manera articulada en el proceso de *integración* académica, ha impedido que se instrumenten políticas específicas que atiendan la diversidad y heterogeneidad social en que se manifiestan, más aun cuando predomina la visión según la cual los problemas que obstaculizan que los alumnos se *integren* a la vida académica son debidos a factores exclusivamente externos a la propia institución. Como hemos tratado de mostrarlo, considerando los límites de la información con la cual trabajamos, la realidad es mucho más compleja de lo que generalmente suponemos. De manera cambiante en el tiempo, a nivel de toda la UAM, de cada Unidad, División y Carrera, existen diversos factores tanto internos como externos que contribuyen a explicar la complejidad de los procesos de *integración* académica. Por ello, cualquier política institucional en este terreno debe tener como punto de partida la diversidad y heterogeneidad de eso que llamamos comunidad estudiantil.



# **Factores que inciden en la *integración* de los jóvenes universitarios al sistema social de la universidad**

## ***Introducción***

Hemos reiterado que el interés fundamental para aproximarnos al conocimiento de algunas prácticas culturales de los jóvenes universitarios de la UAM, tiene su razón de ser porque se trata de sujetos sociales cuyo mundo de vida no se circunscribe al campo académico y profesional al que pretenden *integrarse*. En la universidad ocurren un sin fin de transiciones y procesos en los que se ven involucrados de manera diferencial y heterogénea todos los jóvenes. Una dimensión relevante es, sin duda, la relación que construyen los sujetos entre sí y con la institución, en el ámbito de los bienes culturales que se ponen a su disposición cada semana, y durante varios años en los que acuden cotidianamente a la universidad, problemática que expusimos en otro capítulo.

Poner atención a la dimensión de las prácticas culturales tiene también sentido en la perspectiva de que la universidad no tiene solamente la responsabilidad de formar profesionistas competentes en su disciplina. La llamada “formación integral de los estudiantes” implica cambiar radicalmente de visión analítica y política, ya que significa, por una parte, llevar a cabo múltiples estudios sobre nuestra comunidad estudiantil en muy diversos campos, y por otra parte, diseñar e impulsar una serie de políticas institucionales que vislumbren que “trabajar a la vez con la cohesión sociocultural y con las diferencias supone desarrollar programas para reducir las desigualdades en el acceso a la cultura y en su ejercicio creativo” (García Canclini, 1999:190).

Hoy es una moda en los discursos de las autoridades de las instituciones de educación superior reivindicar la “formación integral de los estudiantes”, sin embargo, se trabaja con improvisación y ausencia de conocimiento de quiénes son los jóvenes universitarios. Exigir simplemente de las autoridades de la SEP mayores recursos financieros para contar con más y mejores espacios culturales dentro de las instalaciones no es suficiente. Hace falta conocer a fondo a los

sujetos, descifrar sus intereses, necesidades y motivaciones, para así construir políticas culturales pertinentes, mismas que permitan no sólo atender su formación académica y profesional, sino también contribuir a formar sujetos cultos, críticos e independientes, capaces de desarrollarse en cualquier ámbito laboral y ciudadano.

Pero no sólo es ausencia de conocimiento. También es patente la carencia de voluntad política de la mayoría de la autoridades, en el sentido de que no les interesa, en el fondo, poner en el centro de sus proyectos de gestión académica-administrativa a los jóvenes universitarios. Paralizadas y horrorizadas permanentemente por las huestes sindicales, mismas que no dejan de ver a la UAM como un espacio en el que sólo valen los derechos laborales y no las obligaciones, así como presionadas de muy diversas formas por distintos grupos de académicos que operan como cofradías medievales, y ante una comunidad de jóvenes universitarios que tienen serias dificultades prácticas para articular y exigir colectivamente un sin fin de demandas, las autoridades, salvo excepciones, están más preocupadas en evitar conflictos y enfrentar diferencias, que comprometerse en la construcción de un proyecto académico-cultural de envergadura.

### ***Los estudios sobre consumo cultural de los jóvenes universitarios***

Ahora bien, a diferencia de las múltiples líneas de investigación sobre la dimensión de las prácticas escolares de los jóvenes universitarios, desarrolladas fundamentalmente en el extranjero, en el caso de las prácticas culturales es patente la ausencia de trabajos al respecto. De acuerdo a nuestras pesquisas bibliográficas, se trata de una problemática escasamente trabajada en el campo educativo, y en el caso mexicano totalmente ausente.<sup>1</sup> De hecho, para los propósitos de nuestro análisis solamente encontramos tres trabajos producidos en otras latitudes, mismos que vale la pena reseñar sus aportaciones fundamentales.

---

<sup>1</sup> Una fuente bibliográfica obligada es la Revista de la Educación Superior, editada por la ANUIES desde hace 30 años. La revisión que hicimos de los 121 números publicados, nos arrojó que solamente aparecen 22 artículos de investigación sobre la temática estudiantil, ninguno de los cuales versa sobre las prácticas culturales de los sujetos. (De Garay, 2002).

En primer lugar se encuentra el trabajo de Hugo Cormick, quien publicó un artículo relativo al consumo cultural de jóvenes universitarios en dos instituciones de educación superior argentinas. (Cormick, 1996). Interesado en indagar las similitudes y diferencias sobre algunas características del consumo de los medios masivos por parte de los jóvenes, Cormick buscó identificar si el consumo se centra en productos culturales de lo que llama de imagen, como el rock, el deporte, la televisión, las discotecas, o bien en productos culturales que denomina verbales como la literatura, la prensa escrita y el cine.

A partir de información obtenida en una encuesta realizada entre la población estudiantil, Cormick realizó algunos cruces de variables y encontró que la edad es determinante en la diferenciación de consumos, lo que lo llevó a concluir que “el consumo de productos verbales crece con la edad, mientras que el de productos de imagen cae con ésta” (Cormick, 1996:99-100). Los más jóvenes, entre 17 y 19 años, de recién ingreso a la universidad, son más proclives a los productos de imagen, y en la medida que avanzan en sus estudios, desciende el consumo de bienes de imagen y aumenta el consumo de bienes verbales.

Por su parte, los franceses han creado, gracias al apoyo del Ministerio de Educación, el *Observatorio Nacional de la Vida Estudiantil*, organismo que ha permitido generar diversas líneas de investigación financiadas por el gobierno. Entre los investigadores que vale la pena destacar podemos citar a Valérie Erlich, Claude Grignon y Louis Gruel, quienes formados en la escuela de Pierre Bourdieu, Passeron y Establet, han realizado profundos estudios sociológicos y antropológicos sobre la vida estudiantil universitaria francesa. (Erlich, 1998; Grignon y Gruel, 1999).

Construyendo distintos modelos de regresión logística multinomial, sobre la base de encuestas realizadas a miles de estudiantes en todo el territorio nacional, así como la producción de información cualitativa a través de abundantes entrevistas y observaciones etnográficas, dichos autores han puesto en el terreno de la discusión la necesidad de tomar distancia de algunas de las tesis del trabajo que propusieran hace algunos años Bourdieu y Passeron, a la luz de las profundas transformaciones sociales y culturales que ha sufrido la sociedad

francesa desde mediados de la década de los sesenta a la fecha, sobretodo debido a la “masificación” de que ha sido objeto la educación superior. En particular, han mostrado que el origen social de los sujetos estudiantiles no constituye una condición lineal para explicarse tanto las prácticas escolares como las de consumo cultural. La diversidad institucional y disciplinaria, las variaciones regionales, el tipo de trabajo remunerado, y sobre todo el diferencial de edad, constituyen factores muy relevantes para explicarse el mundo de vida de los estudiantes universitarios franceses.

Según Elrich, “el mundo de vida típico del estudiante descrito por Bourdieu y Passeron en *Los Herederos*, y al que se hace a menudo referencia, corresponde probablemente cada vez menos a la realidad. La diversidad de los mundos estudiantiles, así como el notable avance de las técnicas de investigación, nos han llevado a comprender mejor la complejidad de su realidad y a encontrar un sin fin de sobredeterminaciones que ocurren en las prácticas de los sujetos” (Elrich, 1998:221). O bien dicho en palabras del mismo Roger Establet: “Los grandes determinismos sociales desaparecieron. Los modos de vida de los estudiantes de la universidad actual se volvieron extremadamente complejos. La revisión puntual y puesta al día de las evidencias empíricas ponen en claro que se trata de un fenómeno más heterogéneo y qué da lugar a múltiples interpretaciones” (Establet, 1998:18). Las valiosas aportaciones analíticas de los franceses enriquecieron nuestro trabajo, mismas que retomaremos más adelante.

### ***Las dimensiones de observación empleadas para analizar los factores que inciden en la integración al sistema social de la universidad***

Recuérdese que en el Capítulo V construimos lo que llamamos Índice de *integración* cultural interno, mismo que distingue a los jóvenes universitarios **No integrados**, que son aquellos que no tienen consumo cultural en la UAM, los **Parcialmente integrados**, que son los que acuden regularmente a 1 o 2 de las seis ofertas institucionales consideradas en el estudio, y los **Integrados**, que

corresponde a los que tienen la práctica de consumir entre 3 y 6 ofertas culturales. La distribución puede verse en el Cuadro 1.

**Cuadro 1**  
**Índice de *integración* cultural interno**

<b>No integrados</b>	Abs.	191
	%	11.3
<b>Parcialmente integrados</b>	Abs.	494
	%	29.1
<b>Integrados</b>	Abs.	1012
	%	59.6
<b>Total</b>	Abs.	1697
	%	100

Para llevar a cabo nuestro análisis nos apoyamos en la construcción de modelos de regresión logística multinomial. Mediante este procedimiento, nos distanciamos de “conducir el análisis variable por variable, como frecuentemente se hace. (De otra forma) se corre el riesgo de atribuir a una de las variables lo que es efecto del conjunto de las variables, (ya que) la multiplicidad de determinaciones no conduce a la indeterminación sino por el contrario a la *sobredeterminación*” (Bourdieu, 1988:104).

Un hecho que no debemos olvidar es que en los procesos de consumo cultural al interior de la UAM, a diferencia de lo que ocurre fuera de ella, no interviene la desigual distribución de equipamientos culturales, ya que las tres Unidades cuentan con la infraestructura necesaria para proporcionar ofertas similares, en tanto que la heterogénea ordenación de los equipamientos culturales en la ZMCM tiene incidencia en los patrones de consumo cultural de la población. (García Canclini y Piccini, 1992; García Canclini, 1998).

De tal manera que la universidad se constituye en un espacio cultural donde los sujetos, provenientes de distintas regiones de la ZMCM y con experiencias de vida diversas, tienen la posibilidad y las condiciones de equidad para acceder a los bienes culturales que la propia institución ofrece cada ciclo escolar.

Pero, tratándose de un grupo social que comparte el hecho de ser estudiantes universitarios, los cuales tienen las mismas posibilidades para tener

un libre y continuo acceso a diferentes ofertas culturales en cada una de las Unidades, hemos visto, en otro capítulo, que existen diferentes patrones de consumo cultural entre ellos. Ahora, nos aproximaremos al conocimiento de los factores que pueden explicar el diferencial de prácticas culturales de los jóvenes universitarios de la UAM, para lo cual las dimensiones de análisis que empleamos originalmente en la construcción del modelo fueron 16, según los criterios que exponemos a continuación:

1. **Edad.** De manera similar a la conjetura planteada en los distintos niveles de *integración* académica, partimos del supuesto de que la *integración* a la vida cultural de la universidad es un proceso que se construye conforme los jóvenes transitan en el tiempo institucional. Informarse y ser partícipe de las distintas ofertas culturales de la UAM no se logra de manera inmediata en todos los jóvenes cuando ingresan a cursar una licenciatura, es preciso también el identificar ritos, reglas, territorios, saberes y gustos culturales compartidos por los pares. Se trata de un proceso en el que el tiempo de *exposición* juega también un papel relevante. En este sentido, esperamos que a más edad, mayor *integración* cultural.
2. **Género.** Los patrones de socialización hacia las prácticas de consumo cultural son distintas entre las mujeres y los hombres. Diversos estudios antropológicos realizados en el extranjero con alumnos de primaria y secundaria muestran que los hombres tienden a generar un proceso de dominio territorial de los espacios escolares abiertos como los patios y los jardines, así como al control de la organización de eventos recreativos fuera del aula. Los juegos, particularmente el fútbol, las peleas, las fiestas, etcétera, son comandadas por los hombres, relegando a sus compañeras a espacios reducidos, acotados muchas veces al salón de clases. (Grugeon, 1995; Stanley, 1995). Los mecanismos de socialización cultural fuera de las aulas pasan por una distinción de género. Si esta situación pudiera ser válida también para el caso mexicano, es posible establecer hipotéticamente que mientras los hombres construyen desde la primaria y a lo largo de su vida escolar un *habitus* propicio al uso y control de

los espacios de esparcimiento escolar, y por ende también para acercarse a los eventos culturales que organiza la institución escolar, las mujeres cuentan con un *habitus* donde su territorio de socialización pasa más por las aulas que por los espacios destinados a las actividades llamadas extracurriculares. Las distintas formas aprendidas en el uso de los espacios escolares y la propensión a participar en los eventos culturales, permite sostener que los hombres son más propicios que las mujeres para la realización de prácticas de consumo cultural al interior de las instituciones de educación superior.

3. **Trayectoria escolar previa.** Sin olvidar las limitaciones de este indicador planteadas en el capítulo anterior, decidimos incorporarlo bajo el supuesto de que en las escuelas privadas, a diferencia de las públicas, se llevan a cabo procesos de socialización distintos y el perfil sociocultural de la población construye en el tiempo capitales culturales *incorporados* diferentes, mismos que repercuten posteriormente en las formas de distinción de los consumos culturales de la población estudiantil universitaria. De tal suerte que esperamos encontrar un mayor índice de *integración* cultural en aquellos jóvenes que tienen una trayectoria escolar preuniversitaria llevada a cabo en escuelas privadas. Esta dimensión nos permite observar también, de manera general, si el origen social de los sujetos constituye un factor relevante para explicarse las prácticas de consumo cultural.
4. **Perfil socioeconómico.** Si “origen es destino” como sostienen algunas corrientes sociológicas y antropológicas, la incorporación de esta dimensión tiene el sentido analítico de indagar hasta que punto el origen socioeconómico de los sujetos juveniles constituye un factor de diferenciación en las prácticas de consumo cultural. No obstante que en la Universidad no se cobra por asistir a las diversas actividades culturales, la hipótesis consiste en sostener que los jóvenes que provienen de familias de escasos recursos, no han tenido las mismas oportunidades sociales para sufragar los costos que representa frecuentar algunas de las ofertas culturales de la ciudad de México, como son los conciertos de música en Bellas Artes, el Auditorio Nacional, o las funciones de obras de teatro en el Helénico, el San Rafael, o el Manolo Fábregas. En

este sentido, la imposibilidad o las restricciones económicas de las familias para costear el consumo cultural de sus hijos desde pequeños, impide que los mismos cuenten con un amplio capital cultural *incorporado* que los predisponga de manera natural para llevar a cabo diversas prácticas de consumo cultural en la universidad.

5. **Educación en el hogar.** En el mismo orden de ideas, la educación de los padres como indicador del capital cultural *institucionalizado* de las familias de los jóvenes universitarios, puede constituir un elemento de diferenciación en el tipo de prácticas de consumo cultural. El supuesto es que los jóvenes que crecieron y viven con padres que tuvieron acceso a la educación superior, han sido socializados en mundo cultural más fértil en comparación con sus compañeros cuyos padres no tuvieron contacto con los estudios superiores.
6. **Capital cultural objetivado.** El capital cultural en su estado *objetivado* es otra dimensión que permite aproximarse al conocimiento del origen social de los sujetos, el cual lo hemos observado a través de ciertos bienes culturales que poseen en sus hogares. Su posesión y uso tienen que ver por una parte con las condiciones materiales de los jóvenes para realizar su trabajo académico, pero también nos remite a la existencia de ambientes culturales intrafamiliares cotidianos que producen *habitus* culturales específicos, mismos que pueden incidir en la conformación de prácticas culturales diversas en relación con la oferta de la propia Universidad. El supuesto con el que partimos es que a mayor capital cultural *objetivado*, mayor nivel de *integración* cultural de los jóvenes universitarios.
7. **Horas de trabajo a la semana.** Hemos señalado en anteriores capítulos la importancia de poner atención al tiempo de *exposición* de los jóvenes al mundo universitario. En esta perspectiva, la hipótesis analítica consiste en sostener que los sujetos que trabajan no tienen las condiciones temporales para, además de asistir a sus clases y trabajar, disponer de tiempo suficiente para participar de la oferta cultural de sus respectivas Unidades. La necesidad de atender otros compromisos sociales como el trabajo remunerado fuera de la



universidad, obliga a los sujetos a limitarse a acudir a sus clases y retirarse a sus empleos.

8. **Tiempo de traslado a la UAM.** En una línea de argumentación semejante al punto anterior, suponemos que los jóvenes que invierten varias horas al día para trasladarse de sus casas a la Universidad y a la inversa, tienden a privilegiar el uso de su tiempo en beneficio de las tareas escolares, o de su jornada laboral, motivo por el cual no tienen las condiciones para permanecer muchas horas en las instalaciones escolares, más aun cuando en general las actividades culturales se programan después de terminadas las horas de clase de la mayoría de las licenciaturas.
9. **Horas de clase a la semana.** El uso del tiempo escolar de los jóvenes puede también incidir en la disponibilidad para asistir a las actividades culturales. En la medida que tengan un currículum escolar que los obliga a permanecer en las aulas, talleres y laboratorios durante horas, difícilmente estarán en condiciones para acudir a los eventos culturales organizados en sus Unidades y, por ende, *integrarse* a la vida cultural universitaria.
10. **Opinión sobre el tiempo libre disponible.** De manera complementaria al punto anterior, contamos con un indicador relativo a la opinión que tienen al respecto de la disponibilidad de tiempo que el ciclo escolar les permite para participar de la oferta cultural de sus Unidades. El supuesto analítico es que los jóvenes que aprecian que el ritmo de trabajo académico de los trimestres no les permite llevar a cabo prácticas de consumo cultural, no tienen las condiciones para *integrarse* a la vida cultural institucional.
11. **Unidad Académica.** El plantel en el cual estudian los jóvenes es otra dimensión que consideramos relevante incluir en el análisis, ya que nos permite observar, aunque sea indirectamente, varias cuestiones: el impacto del tipo y amplitud de la oferta cultural de cada Unidad, el ambiente cultural que se genera en cada una de ellas, así como su relación con el entorno geográfico en el que se localizan, las zonas urbanas en las que viven la mayoría de los jóvenes, ya que, como sabemos, las Unidades Iztapalapa y Azcapotzalco se ubican en una regiones de la ZMCM donde escasea en mayor medida la oferta

cultural externa, motivo por el cual para miles de jóvenes la oferta de su Unidad es central.

12. **Opinión sobre la oferta cultural de las Unidades.** En el cuestionario que aplicamos, no sólo indagamos la frecuencia con la que acostumbran asistir a las distintas actividades culturales organizadas por la Institución, también obtuvimos información acerca de la opinión que tienen sobre la calidad de la oferta que reciben. La hipótesis de trabajo es que los jóvenes estarán más *integrados* a la oferta cultural de sus planteles en la medida que aprecien que dicha oferta les resulta atractiva, interesante. En consecuencia, aquellos que juzgan de manera negativa la oferta de sus respectivas Unidades, no son asiduos asistentes a los eventos culturales y viceversa.
13. **Opinión sobre el papel del profesorado.** Un factor que puede contribuir a que los jóvenes se *integren* a la vida cultural de la Universidad es el papel que eventualmente pueden desempeñar los profesores fomentando la asistencia de sus pupilos a las actividades culturales de sus Unidades. En este sentido, se les preguntó a los entrevistados con qué frecuencia sus maestros promueve o no que asistan a los diversos eventos culturales que ofrece la UAM. El supuesto es que en la medida que los jóvenes aprecien que sus profesores promueven entre ellos que acudan a las actividades culturales, mayores posibilidades tendrán de *integrarse* al **sistema social** de la Universidad.
14. **Índice de consumo cultural externo.** Esta dimensión tiene el propósito de indagar hasta que punto la diversidad de prácticas de consumo cultural externas a la UAM que llevan a efecto los jóvenes universitarios, inciden para que realicen al mismo tiempo prácticas de consumo cultural al interior de su Unidad académica. La hipótesis que sostenemos es que los jóvenes que tienen interiorizada la práctica de acudir a las distintas ofertas culturales que ofrece la ZMCM, están en mejores condiciones estructurales para *integrarse* al **sistema social** de la Universidad, ya que el *habitus* de consumo cultural que les conduce a realizar una inversión personal y social en diversas prácticas relacionadas con el teatro, el cine, la danza, la música, etcétera, forma parte de

un universo cultural que han construido en su vida cotidiana, independientemente del espacio social en el que lo realizan.

15. **Consumo televisivo.** En la medida que la televisión se ha convertido en una de las formas más comunes en la que emplea su tiempo libre la población de la ciudad de México y su zona metropolitana, situación que ha provocado que se usen cada vez menos los espacios públicos de esparcimiento cultural, tenemos la conjetura de que los jóvenes universitarios que invierten muchas horas a la semana viendo televisión, no han construido el *habitus* de socializarse culturalmente ante buena parte de la oferta cultural existente en la universidad. Al estar centrado su *habitus* en los bienes televisivos, manifiestan una relativa indiferencia por llevar a cabo prácticas culturales en los distintos recintos universitarios. La televisión los orienta a un tipo de socialización que se materializa en espacios privados.

16. **Integración al sistema académico.** La inclusión de lo que hemos llamado Nivel de *integración* académica, tiene el propósito de probar hasta que punto los jóvenes que se encuentran *integrados*, esto es, que llevan a cabo regularmente las prácticas escolares típicas que exige la institución universitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas y profesiones, constituye un factor que favorece a su vez la *integración* de los jóvenes al **sistema social** de sus respectivas Unidades.

### ***Los factores que inciden en la integración al sistema social***

Sobre la base de las dimensiones de observación planteadas, procedimos al análisis de nuestras variables utilizando los métodos estadísticos definidos. El primer resultado nos arrojó que pese a que el modelo de regresión en su conjunto resultó ser significativo, varias variables manifestaron que el sentido de la relación no era significativo. (Cuadro 2). Ellas fueron: Perfil socioeconómico, el capital cultural en su estado *objetivado*, la trayectoria escolar previa, las horas de trabajo a la semana, el tiempo de traslado a la UAM, el consumo televisivo, las horas de clase a la semana, la opinión sobre los talleres culturales de la universidad y la

opinión del papel del profesorado. Iniciemos nuestras consideraciones sobre las variables que no resultaron ser significativas.

**Cuadro 2**  
**Significatividad de las variables en el modelo**

<b>Efecto</b>	<b>Significación</b>
<b>Perfil socioeconómico</b>	<b>0.168</b>
<b>Capital cultural objetivado</b>	<b>0.403</b>
<b>Trayectoria escolar previa</b>	<b>0.813</b>
<b>Horas de trabajo a la semana</b>	<b>0.191</b>
<b>Tiempo de traslado a la UAM</b>	<b>0.173</b>
<b>Consumo televisivo</b>	<b>0.126</b>
<b>Horas de clase a la semana</b>	<b>0.155</b>
<b>Opinión Talleres culturales</b>	<b>0.383</b>
<b>Opinión del papel del profesorado</b>	<b>0.280</b>
<b>Edad</b>	<b>0.105</b>
<b>Unidad Académica</b>	<b>0.000</b>
<b>Género</b>	<b>0.001</b>
<b>Ciclo Escolar</b>	<b>0.015</b>
<b>Índice de consumo cultural ext.</b>	<b>0.000</b>
<b>Opinión/Exposiciones</b>	<b>0.000</b>
<b>Opinión/Deportes</b>	<b>0.020</b>
<b>Opinión/Cine</b>	<b>0.000</b>
<b>Opinión/Conciertos</b>	<b>0.003</b>
<b>Educación en el hogar</b>	<b>0.044</b>
<b>Nivel de <i>integración</i> académica</b>	<b>0.001</b>

Como puede verse, a nivel del conjunto de la población estudiada, varias de las dimensiones no significativas corresponden al origen social de los sujetos. De manera similar a los hallazgos que expusimos en el capítulo anterior en relación a la *integración* académica, de nueva cuenta el perfil socioeconómico y la trayectoria escolar previa no son factores que influyan para que se *integren* al **sistema social** de la UAM.

Por su parte, el capital cultural en su estado *objetivado*, que había sido una dimensión significativa en la *integración* académica, resultó no serlo para diferenciar la *integración* cultural de los jóvenes. La posesión y uso personal en casa de bienes culturales relacionados con la vida académica, como son libros especializados, enciclopedias y diccionarios no constituyen un factor que nos

permita explicar los distintos niveles de *integración* a la oferta cultural institucional.<sup>2</sup>

Pero a diferencia de lo ocurrido en la *integración* académica, el capital cultural en su estado *institucionalizado*-la educación de los padres- sí constituye un factor que contribuye a una mayor *integración* cultural, asunto sobre el que volveremos más adelante. De los diferentes indicadores que nos permiten observar hasta que punto el origen social de los sujetos favorece una mayor *integración* cultural a la universidad, la escolaridad de los padres resultó ser la única dimensión analítica que distingue a los jóvenes universitarios de la UAM.

En segundo lugar, tres variables que se relacionan plenamente con el uso del tiempo, como son las horas de trabajo a la semana, el tiempo de traslado a la UAM y las horas de clase a la semana, tampoco establecen signos claros de distinción que regule el diferencial de las prácticas de consumo cultural. Con relativa independencia del tiempo que invierten los jóvenes universitarios en tomar sus clases, en trasladarse a sus casas o a sus trabajos, en general, quienes muestran interés y disposición, ajustan sus propios horarios y responsabilidades personales, laborales, escolares y familiares para ser partícipes regulares de la oferta cultural universitaria.<sup>3</sup>

En tercer lugar, es patente que el papel de los profesores tampoco representa un factor decisivo para que los jóvenes participen activamente de la oferta cultural de la UAM. Esto significa que, en general, los alumnos se *integran* o no a la oferta cultural y al **sistema social** de las Unidades con relativa independencia de la promoción que hacen sus profesores, labor que, según las respuestas de los encuestados, acostumbran hacer con regularidad.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Si hubiéramos incluido en el cuestionario la posesión y uso de otros bienes culturales como litografías, reproducciones, colección de discos y películas, instrumentos musicales, etcétera, quizá sería distinta la posibilidad de que el capital cultural en su estado *objetivado* se constituyera en factor de diferenciación de consumo cultural interno. Esta es una indagación que queda pendiente para futuras investigaciones.

<sup>3</sup> Otra interpretación posible, fundada en el análisis estadístico, nos indica que este factor no incide debido a la poca variabilidad que presentan las variables, a saber: “Cuánto tiempo tarda en llegar a la Universidad”: .439, “Cuántas horas trabaja a la semana”: .384, “Cuántas horas de clase tiene a la semana”: .361.

<sup>4</sup> El 66% de los estudiantes respondió que sus profesores regularmente promueven su asistencia a eventos culturales. En el caso de la División de CyAD se localizó la respuesta más alta: 78%, en contraste con el 58% de la División de CBI, la respuesta más baja.

En cuarto lugar, el consumo televisivo tampoco resultó ser significativo. A diferencia de lo ocurrido en la *integración* académica, donde a mayor número de horas de consumo televisivo a la semana, menores son las probabilidades de llevar a cabo plenamente diversas prácticas escolares, en el caso de la *integración* cultural, la exposición a la televisión no es un componente que repercute negativamente. Esta situación puede deberse al hecho de que buena parte de las actividades programadas en las tres Unidades se llevan a cabo entre las 13 y las 15 horas; ciertamente en un horario de bajo *rating* televisivo, de tal forma que la oferta cultural de la UAM no compite con la oferta televisiva que acostumbran ver los jóvenes universitarios, misma que como revisamos en otro capítulo se concentra en los noticieros, en las series norteamericanas de diverso tipo y en las películas; géneros televisivos que son preferentemente programados en horarios vespertinos y sobre todo nocturnos, razón por la cual repercute, como vimos, en el tiempo que dedican al estudio y la realización de trabajos escolares, no así en el tiempo que invierten para acudir con cierta regularidad a la oferta cultural de la Universidad.

Pero además de la relativa compatibilidad de horarios, hay que señalar que la oferta cultural universitaria que consumen los jóvenes universitarios y la oferta televisiva a la que acostumbran insertarse, pareciera no entrar en contradicción. Los sujetos son capaces de consumir la cultura de la televisión, enraizada en “fabricar el presente: un presente concebido bajo la forma de “golpes” sucesivos sin relación entre ellos” (Martín-Barbero y Rey, 1999:25), y al mismo tiempo acudir a las funciones de teatro, de cine, de danza moderna, a los conciertos de guitarra clásica o de ópera, así como a las exposiciones artísticas, muchas de las cuales se fundan en la memoria, en el pasado, en el registro simbólico de la historia del arte y de la cultura universal.

Ahora bien, en virtud de los resultados obtenidos, decidimos ajustar el modelo de regresión incluyendo solamente aquellas variables que habían resultado significativas. El nuevo modelo y el sentido de la relación de cada variable con el Índice de *integración* cultural interno resultaron significativos. De tal manera que la edad, la Unidad académica, el género, la opinión sobre el ciclo

escolar, el Índice de consumo cultural externo, la opinión sobre la calidad de la oferta cultural de las exposiciones artísticas, de los eventos deportivos, de las funciones de cine, de los conciertos musicales, el capital cultural en su estado *institucionalizado* y el Nivel de *integración* académica son las dimensiones que inciden para poder explicarse las probabilidades de que los jóvenes universitarios se *integren* al **sistema social** de la UAM. (Cuadro 3 y 4).

**Cuadro 3**  
**Significatividad del modelo de regresión**

Modelo	Verosimilitud	Ji-Cuadrada	Grado de libertad	Significación
Intercepción	2710.66462			
Final	2286.65482	424.00980	50	0.000

**Cuadro 4**  
**Significatividad de las variables**

Efecto	Verosimilitud	Ji-Cuadrada	Grado de libertad	Significación
Intercepción	2286.655	0	0	.
Edad	(B-)2291.715	5.060	2	0.080
Unidad Académica	2311.650	24.996	4	0.000
Género	2301.005	14.350	2	0.001
Ciclo Escolar	2302.493	15.839	6	0.015
Consumo cultural externo	2346.458	59.804	6	0.000
Opinión/Exposiciones	2313.449	26.794	6	0.000
Opinión/Deportes	2301.634	14.979	6	0.020
Opinión/Cine	2317.691	31.036	6	0.000
Opinión/Conciertos	2306.799	20.144	6	0.003
Educación en el hogar	2292.906	6.251	2	0.044
Nivel de integración académica	2305.653	18.998	4	0.001

Comencemos el análisis comparativo entre los jóvenes **Integrados** y los **No-integrados**, así como entre los **Integrados Parcialmente** y los **No-integrados** al **sistema social** de la UAM. En primer lugar, hagamos una reflexión sobre el factor edad. Como puede observarse en el Cuadro 5 la probabilidad de ser un joven **Integrado**, o **Integrado Parcialmente** en comparación con los **No-integrados**, disminuye en la medida que el sujeto tiene más años. (El sentido de la relación es significativo: .021 y .076; Exp: .938 y .952). A diferencia de lo que encontramos en el caso de la *integración* al **sistema académico**, si consideramos

la edad como un indicador del tiempo que han permanecido en la institución, la probabilidad de que los jóvenes participen de la oferta cultural de sus respectivas Unidades es menor conforme se tiene más edad.

**Cuadro 5**  
**Relación del Nivel de *integración* al sistema social con las dimensiones definitivas**

Nivel de integración	Dimensiones	B	Std. Error	Wald	Sig.	Exp.
Integrados	Intercepción	-2.639	0.799	10.901	0.001	
	Edad	-0.064	0.028	5.330	0.021	0.938
	Azcapotzalco	0.331	0.241	1.888	0.169	1.392
	Iztapalapa	0.668	0.238	7.880	0.005	1.950
	Xochimilco	0	0	.	.	.
	Masculino	0.538	0.199	7.303	0.007	1.712
	Femenino	0	0	.	.	.
	Ciclo escolar/Siempre permite ir	-0.048	0.355	0.018	0.892	0.953
	Ciclo escolar/Casi Siempre permite ir	0.243	0.287	0.720	0.396	1.275
	Ciclo escolar/Casi Nunca permite ir	0.564	0.274	4.241	0.039	1.757
	Ciclo escolar/nunca permite ir	0	0	.	.	.
	Alto Consumo cultural externo	2.238	0.413	29.287	0.000	9.371
	Medio Consumo cultural externo	1.330	0.368	13.027	0.000	3.781
	Bajo Consumo cultural externo	0.775	0.383	4.082	0.043	2.170
	Nulo Consumo cultural externo	0	0	.	.	.
	Las exposiciones son Muy buenas	1.810	0.461	15.441	0.000	6.112
	Las exposiciones son Buenas	0.672	0.302	4.965	0.026	1.959
	Las exposiciones son Malas	-0.176	0.397	0.197	0.658	0.839
	No sabe	0	0	.	.	.
	Los eventos deportivos/Muy buenos	0.600	0.450	1.779	0.182	1.823
	Los eventos deportivos/Buenos	0.763	0.279	7.499	0.006	2.144
	Los eventos deportivos/Malos	0.667	0.339	3.883	0.149	1.949
	No sabe	0	0	.	.	.
	Las funciones de cine/Muy buenas	1.792	0.456	15.447	0.000	6.002
	Las funciones de cine/Buenas	1.343	0.359	13.981	0.000	3.829
	Las funciones de cine/Malas	0.962	0.452	4.524	0.133	2.617
	No sabe	0	0	.	.	.
	Los conciertos/Muy buenos	0.460	0.458	1.008	0.315	1.584
	Los conciertos/Buenos	0.628	0.332	3.582	0.058	1.873
	Los conciertos/Malos	0.524	0.396	1.748	0.186	1.688
	No sabe	0	0	.	.	.
	Padres con estudios superiores	0.379	0.220	2.964	0.065	1.461
	Padres sin estudios superiores	0	0	.	.	.
	Integrados académicamente	1.004	0.310	10.495	0.001	2.729
	Parcialmente integrados	0.700	0.232	9.075	0.003	2.014
	No integrados	0	0	.	.	.



**Cuadro 5 (cont.)**  
**Relación del Nivel de *integración* cultural interna**  
**con las dimensiones definitivas**

Nivel de integración	Dimensiones	B	Std. Error	Wald	Sig.	Exp.
Parcialmente integrados	Intercepción	-0.161	0.768	0.044	0.833	
	Edad	-0.049	0.028	3.146	0.076	0.952
	Azcapotzalco	-0.258	0.241	1.146	0.284	0.772
	Iztapalapa	-0.035	0.238	0.022	0.882	0.965
	Xochimilco	0	0	.	.	.
	Masculino	0.092	0.201	0.211	0.646	1.097
	Femenino	0	0	.	.	.
	Ciclo escolar/Siempre permite ir	-0.399	0.355	1.261	0.261	0.671
	Ciclo escolar/Casi Siempre permite ir	-0.397	0.283	1.965	0.161	0.672
	Ciclo escolar/Casi Nunca permite ir	0.046	0.265	0.030	0.862	1.047
	Ciclo escolar/nunca permite ir	0	0	.	.	.
	Alto Consumo cultural externo	1.534	0.413	13.786	0.000	4.635
	Medio Consumo cultural externo	1.141	0.364	9.837	0.002	3.130
	Bajo Consumo cultural externo	1.088	0.372	8.579	0.003	2.969
	Nulo Consumo cultural externo	0	0	.	.	.
	Las exposiciones/Muy buenas	1.335	0.460	8.435	0.004	3.801
	Las exposiciones/Buenas	0.470	0.280	2.810	0.094	1.599
	Las exposiciones/Malas	-0.256	0.384	0.442	0.506	0.774
	No sabe	0	0	.	.	.
	Los eventos deportivos/Muy buenos	0.448	0.457	0.962	0.327	1.566
	Los eventos deportivos/Buenos	0.178	0.271	0.432	0.511	1.195
	Los eventos deportivos/Malos	-0.001	0.336	0.000	0.998	0.999
	No sabe	0	0	.	.	.
	Las funciones de cine/Muy buenas	0.776	0.440	3.105	0.078	2.172
	Las funciones de cine/buenas	1.035	0.317	10.666	0.001	2.140
	Las funciones de cine/malas	0.793	0.418	3.601	0.158	2.209
	No sabe	0	0	.	.	.
	Los conciertos/Muy buenos	-0.601	0.472	1.623	0.203	0.548
	Los conciertos/buenos	-0.248	0.321	0.596	0.440	0.781
	Los conciertos/malos	0.065	0.385	0.028	0.867	1.067
	No sabe	0	0	.	.	.
	Padres con estudios superiores	0.064	0.221	0.084	0.072	1.066
	Padres sin estudios superiores	0	0	.	.	.
	Integrados académicamente	0.343	0.308	1.242	0.265	1.409
	Integrados parcialmente	0.123	0.228	0.292	0.589	1.131
	No integrados	0	0	.	.	.

Contrariamente a la hipótesis de trabajo que teníamos en un principio, los resultados obtenidos nos indicaron que los jóvenes se *integran* más rápidamente

al **sistema social** de la Universidad, en comparación con el tiempo que invierten para *integrarse* al **sistema académico**, el cual tiene ritmos y tiempos más pausados y prolongados, así como reglas más difíciles de discernir. La menor exposición de los jóvenes universitarios a la oferta cultural de la Universidad es explicable en la medida que los intereses de los jóvenes se van modificando con el transcurso del tiempo dentro de la institución. En tanto que las exigencias académicas aumentan hacia el final de la carrera, debido sobre todo a la necesidad de realizar un “proyecto terminal” o tesina, el Servicio Social,<sup>5</sup> así como los compromisos laborales y familiares de muchos de ellos, el tiempo de exposición que invierten en sus prácticas de consumo cultural tiende a ser menor.<sup>6</sup>

Los hallazgos de investigación realizados en Francia por Valérie Erlich, muestran que los alumnos de mayor edad se encuentran en un fase de tránsito definitiva hacia la vida adulta, lo que significa que su mirada está cada día más puesta en el espacio extrauniversitario. Además, identifica que los estudiantes de mayor edad, entre 24 y 27 años, poco a poco tienden a un consumo cultural más “culto”, mismo que lo hacen fuera de la universidad, los fines de semana y en muchas ocasiones acompañados de su pareja y/o nuevas amistades establecidas en sus recientes espacios laborales. Según la autora, “el status de estudiante no es sólo un momento de paso entre la adolescencia y la edad adulta, es también un tiempo para la construcción de la identidad personal y social. La identidad transitoria de estudiante empieza a diluirse conforme los sujetos encuentran otras identidades situadas fuera del espacio universitario” (Erlich, 1998:195).

En segundo lugar, la dimensión de consumo cultural a la oferta extrauniversitaria resultó ser significativa. De tal forma que la probabilidad de ser un joven **Integrado** o **Parcialmente integrado** al **sistema social** de la UAM, es mayor si se tiene el *habitus* de llevar a cabo regularmente prácticas de consumo cultural externo, en comparación con los que no lo hacen, particularmente aquellos

---

<sup>5</sup> Recuérdese que la mayoría de los alumnos cubren el Servicio Social hacia el final de sus estudios o una vez que concluyen sus créditos, mismo que en muchos casos se lleva a cabo fuera del *campus*.

<sup>6</sup> El 16.1% de los estudiantes de entre 17 y 19 años trabaja, mientras que en el rango de 26 años o más trabaja el 66%. De los alumnos que trabajan, los que tienen entre 17 y 19 años el 27.3% se dedica de medio tiempo o tiempo completo, en tanto que los de 26 años o más la proporción asciende a 49.6%. Finalmente, dentro de los jóvenes de 17 a 19 años, el 98.6% son solteros, en comparación con el 74.8% de los de 26 años o más.

que se caracterizan por un **Alto** consumo. A mayor diversidad de prácticas de consumo cultural efectuadas fuera de la UAM, mayor es la posibilidad de que los jóvenes tengan una plena *integración* cultural a la Institución. (sig: .000, .000, .043, .000, .002, .003; exp: 9.371, 3.781, 2.170, 4.635, 3.130, 2.969).

Este asunto es particularmente relevante, ya que a diferencia de la propensión al consumo cultural que organiza la universidad, las prácticas de consumo cultural externas “parecen no deber nada a las coacciones o a las incitaciones de la institución escolar” (Bourdieu, 1988:85). Cuando existe suficiente capital cultural *incorporado* para usar y apreciar los bienes culturales que ofrece la ciudad de México, los jóvenes son más proclives, de manera natural, al consumo interno. Como señala el mismo Bourdieu, “el consumo de bienes sin duda supone siempre (...) un trabajo de apropiación que requiere tiempo y unas disposiciones adquiridas en el tiempo” (Bourdieu, 1988:98).

En tercer lugar, las opiniones de los jóvenes sobre las distintas ofertas culturales de sus Unidades tienen efectos diversos, incluso no en todos los casos resulta ser significativo. Por una parte, las opiniones sobre la oferta cinematográfica y las exposiciones artísticas son significativas en todos los casos donde tienen una opinión favorable, esto es, la probabilidad de que se encuentren **Integrados** o **Parcialmente integrados** en comparación con los **No integrados** es mayor si consideran que la calidad de la programación de las películas y de las exposiciones son “muy buenas” o “buenas”. Dicha probabilidad llega a ser hasta seis veces superior en ambos casos.

Los jóvenes universitarios de la UAM no son consumidores pasivos, construyen sus propias valoraciones sobre el tipo de oferta cultural y, en la medida que la sancionan, procuran su consumo o simplemente la evitan. Por otra parte, en los casos de los eventos deportivos y de los conciertos musicales el efecto es marginal, ya que sólo resultó ser significativo el sentido de la relación para aquellos que tienen una “buena” opinión de ambas ofertas. No obstante, puede sostenerse en términos generales que la probabilidad de que los jóvenes se *integren* de alguna forma al **sistema social** de la UAM tiene también relación con la opinión que les merece el tipo y la calidad de la oferta cultural.

Pese a la importancia que tiene la apreciación que los sujetos se construyen sobre la oferta cultural institucional para participar regularmente de ella, es de llamar la atención la ausencia de estudios emprendidos por las autoridades universitarias para conocer a sus públicos, si bien en el caso de la Unidad Iztapalapa, como vimos en otro capítulo, se tiene, al menos, una imagen más precisa del perfil socioeconómico y cultural del alumno sobre el cual se diseña una determinada oferta a la que, según la propia Unidad, no tienen regularmente acceso fuera de la Universidad o con anterioridad a su ingreso.

En este sentido, la políticas culturales que formule la Institución “deben referirse al conjunto de tradiciones, prácticas y modos de interacción que distinga a los pobladores” (García Canclini, 1995:79), para lo cual es indispensable, aunque no exclusivamente, conocer a profundidad a los sujetos consumidores, cuestión desatendida por la Universidad, no obstante contar con grupos de investigación comandados por académicos con amplia experiencia y reconocimiento nacional e internacional.

En cuarto lugar analicemos la dimensión de *integración* al **sistema académico**. Como puede verse en el Cuadro 5, para el caso de la comparación entre el grupo de los **Integrados** y los **No integrados** al **sistema social** de la UAM el sentido de la relación es significativa. (sig: .001, .003). De hecho, la probabilidad de estar **Integrado** casi se triplica si los jóvenes se encuentran **Integrados** al **sistema académico** de la Universidad, o se duplica si se pertenece a los **Integrados parcialmente**. (exp: 2.729 y 2.014). Sin embargo, la comparación entre el grupo de los **Parcialmente integrados** y los **No integrados** no es significativa. (sig: .265, .289). Esto evidencia que existe una fuerte relación entre una amplia y diversificada práctica de consumo cultural interna de los sujetos, y el llevar a cabo de manera plena las distintas prácticas escolares.

Si como vimos en el capítulo anterior la probabilidad de estar *integrado* al **sistema académico** aumenta en la medida que se participa de la oferta cultural de la UAM, en sentido inverso, la probabilidad de estar **Integrado** al **sistema social** de la Universidad es mayor si se está **Integrado** al **sistema académico**. Este resultado apunta a la necesidad impostergable de modificar la visión

institucional de considerar a los sujetos que cursan una licenciatura como simples estudiantes.

Entrelazadas de manera compleja, con ritmos, tiempos y espacialidades distintas, las prácticas sociales asociadas al trabajo escolar y las relacionadas con el consumo cultural interno, constituyen una dualidad que permite la identificación y construcción de diversos perfiles de sujetos que se materializan en la existencia de múltiples y heterogéneos sectores de sujetos sociales que conforman la llamada comunidad universitaria de la UAM. A partir de la diversidad de actores sociales que comparten una misma pertenencia institucional, pero que asumen prácticas sociales que los distinguen entre sí, y a su vez generan símbolos de identidad compartida, es posible construir una tipología que nos permita identificar la variada composición de la comunidad de los jóvenes universitarios, problemática que abordaremos en las conclusiones de este trabajo.

En quinto lugar tenemos la opinión de los jóvenes universitarios acerca de la disponibilidad de tiempo con la cuentan para acudir a las actividades culturales que organizan sus planteles, en función de las horas de clase que invierten a la semana. En este caso, pese a que la dimensión resultó ser significativa en el modelo (sig: .015), al interior de los grupos analizados su efecto es bastante marginal, motivo por el cual consideramos que dicha dimensión no es un factor que incida sustancialmente en los niveles de *integración* al **sistema social** de la UAM.<sup>7</sup>

En sexto lugar nos referiremos al género. Los resultados del modelo nos indican que existe una relación significativa entre el grupo de los **Integrados** y los **No integrados** si el sujeto es hombre en comparación con las mujeres. (sig: .007). De tal manera que la posibilidad de estar **Integrado** al **sistema social** casi se duplica. (exp: 1.712). Esta situación se explica en buena medida porque los hombres acuden con más frecuencia a las diversas actividades culturales de las Unidades, particularmente a los eventos deportivos como el fútbol soccer, fútbol rápido y fútbol americano, espacios donde se manifiesta el hecho de que “el sentido de las prácticas deportivas están fuertemente ligadas con la antigüedad de

---

<sup>7</sup> No olvidemos que la variable de cuántas horas de clase tienen a la semana resultó no ser significativa.

la práctica” (Bourdieu, 1988:208).<sup>8</sup> Se trata de un proceso enraizado desde la educación básica a través del cual se construyen “estereotipos naturalizados como el de la pasividad, el de la intimidad en la mujer, y el ser fuerte, valiente en el hombre” (Scharagrodsky, 2001:149).

Igualmente, puede atribuirse la diferencia en las prácticas culturales entre los géneros, a las concepciones e influencia que ejerce en la formación de los sujetos el ordenamiento simbólico (Sahlins, 1988), particularmente la religión católica, misma que profesan, como sabemos, la mayoría de los mexicanos. En tanto sistema de símbolos, las religiones conforman estructuras culturales que operan como modelos de la realidad y que se inculcan desde la cuna a los sujetos. En este sentido, el catolicismo “alaba las funciones “naturales” de la mujer, es decir, parir y educar. Así, se considera más pura a una mujer que sabe cumplir con estos postulados, esto es, a las confinadas al ámbito de lo privado. Este es su espacio propio, la casa, los hijos, las labores propias del hogar, mientras que lo público es un espacio reservado para el hombre” (Alfie, et,al,. 1994).

Pero quizá también puede atribuirse la distinción entre géneros al hecho de que en varios de los indicadores de prácticas escolares las mujeres reflejan una mayor dedicación, motivo por el cual en buena parte de ellas su tiempo de *exposición* está puesto predominantemente en la academia, no así en la vida cultural extraescolar de la universidad. (Véanse cuadros anexos).

Una veta de análisis que también puede considerarse tiene que ver con la estructura de la oferta cultural de la Universidad, en el sentido de que la misma tiende a reproducir las diferencias de género. Dice Bourdieu que “los *habitus* son inseparables de las estructuras que las producen y reproducen, tanto en el caso de los hombres como el de las mujeres, y en especial de la estructura de actividades que encuentra su fundamento último en la estructura del mercado de los bienes simbólicos” (Bourdieu, 2000:59). Y, en efecto, si como vimos en el capítulo de consumo cultural, el 44% de la oferta de bienes culturales que

---

<sup>8</sup> Todos nuestros recorridos por las áreas deportivas de las tres Unidades fueron indicativas del dominio territorial que ejercen los hombres. Prácticamente todos los eventos de equipo- como el fútbol o el basketball- son organizados por y para el sexo masculino. El papel de las mujeres está relegado a ser las acompañantes

estructura la universidad tiene relación con los deportes, es posible interpretarla como una oferta masculinizada, misma que contribuye a la exclusión relativa de las mujeres, producto de procesos de socialización construidos desde la infancia, donde “las mujeres permanecen encerradas en una especie de *cercado invisible* que limita el territorio dejado a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo, mientras que los hombres ocupan más espacio con su cuerpo, sobre todo en los lugares públicos” (Bourdieu, 2000:43).

En séptimo lugar se encuentra la Unidad académica en la cual los jóvenes llevan a cabo sus estudios de licenciatura. En este caso, la probabilidad de estar **Integrados** o **Parcialmente integrados** es mayor si se pertenece a la Unidad Iztapalapa en comparación con Xochimilco, mientras que en Azcapotzalco el sentido de la relación no es significativa. Esta situación es explicable porque como se recordará los jóvenes de la Unidad Iztapalapa se caracterizan por un mayor consumo cultural interno que las otras dos Unidades, particularmente en comparación con Xochimilco.

Finalmente abordemos la dimensión de escolaridad de los padres. La comparación entre el grupo de los **Integrados** y los **Parcialmente integrados** con los **No integrados** al **sistema social** nos muestra que en ambos casos el sentido de la relación es significativa. (sig: .065, .072). De tal forma que la probabilidad de estar **Integrado** o **Parcialmente integrados** aumenta debido a la alta educación de los padres. El contar con padres que tuvieron la oportunidad de cursar una carrera universitaria, aunque fuera parcialmente, constituye un factor que contribuye a la *integración* cultural de los jóvenes universitarios.

En un país donde solamente una minoría de la población adulta ha tenido la oportunidad de estudiar en la universidad, los hijos de padres con estudios superiores crecen en ambientes culturales familiares propicios para recibir durante su trayectoria de vida determinadas competencias culturales, mismas que favorecen que mantengan un mayor contacto con una amplia oferta cultural. Esta condición estructural permite que cuando se incorporan a la UAM, desarrollen con

---

y/o porristas. Como dice Bourdieu, se trata de juegos de balón donde se “pone en juego el cuerpo mismo (...) el culto a la virilidad y el gusto por la pelea, la dureza en el contacto” (Bourdieu, 1988:210).

mayor facilidad un proceso de *integración* cultural que se refleja en la realización de prácticas sociales que los distinguen de sus colegas.

En contraste, los jóvenes universitarios que han crecido en ambientes familiares donde sus padres no tienen estudios superiores, la posibilidad de *integrarse* a la vida cultural de la UAM tiene menores condiciones para su desarrollo. La ausencia de contacto con los estudios superiores por parte de los padres, no les favorece para que se formen en ambientes familiares donde la práctica y el valor simbólico de identidad y distinción por el consumo de determinados bienes culturales constituya un *habitus* durable en sus trayectorias de vida. Son jóvenes que se incorporan a la universidad en condiciones de desigualdad cultural, situación que de manera colateral repercute en las posibilidades para *integrarse* plenamente a la vida académica que se genera todos los días en las aulas, talleres y laboratorios.

Las diversas acciones de inculcación de valores estéticos que ejerce el paso por la institución escolar universitaria en los padres, así como la posesión de una “cultura general” acumulada en ellos, contribuye “a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura” por parte de sus hijos que han alcanzado, o están por alcanzar, el mismo nivel de estudios que sus progenitores. (Bourdieu, 1988:20). El provenir de una familia donde los padres tienen un alto capital escolar, genera así las condiciones materiales y simbólicas, capitales culturales *incorporados* y por ende determinados *habitus*, para que los jóvenes tengan una mayor disposición estética para llevar a cabo prácticas culturales diversas en la institución, mismas que los constituye en sujetos **Integrados**.

La diferenciación, heterogeneidad y distinción entre los jóvenes atendiendo a las prácticas de consumo que realizan al interior de la UAM, pasa más por el *habitus* del capital cultural atesorado y heredado en la familia de origen, que por el perfil socioeconómico de pertenencia, ya que gracias al capital cultural se conforman “*esquemas incorporados* que son *adquiridos* en el curso de la historia individual, y funcionan *en la práctica y para la práctica*” (Bourdieu, 1988:478).



## **Conclusiones**

Como institución cultural, la universidad no debe limitarse a preparar jóvenes capacitados y competentes para desenvolverse exitosamente en diversos mercados profesionales. La universidad también tiene la responsabilidad social de crear las condiciones para formar mujeres y hombres cultos, capaces de apreciar una amplia diversidad de repertorios culturales y estéticos. Para ello, no es suficiente con ampliar la oferta cultural interna, cuestión en la que casi siempre los presupuestos institucionales estarán en desventaja frente a las necesidades de las actividades docentes y de investigación. Lo que es preciso explorar con mayor inteligencia y arrojo es “dedicarse a promover innovaciones, generar en los tiempos largos de la educación experiencias capacitadoras para disfrutar el arte, y abrir surcos para que crezcan en libertad muchos imaginarios innovadores” (García Canclini, 2002:23).

La tarea institucional de formar jóvenes universitarios, hace imprescindible la necesidad de conocer a fondo la variedad de contextos familiares, grupales, culturales y educativos, en los que se desarrollan las prácticas sociales de miles de sujetos que acuden cotidianamente a la universidad. Con aproximaciones sucesivas en relación a las prácticas de consumo que llevan a cabo los jóvenes, así como a los distintos factores que inciden en ellas, la estrategia para fomentar un mayor consumo e *integración* cultural de los mismos debe pasar por el reconocimiento de la multiplicidad de gustos y capacidades creativas e innovadoras de los jóvenes. La Universidad debe aminorar su política paternalista en el diseño e implementación de su oferta cultural, para dar paso a la construcción de múltiples dispositivos institucionales para conectar las demandas, iniciativas e intereses estéticos y culturales de su heterogénea comunidad de jóvenes universitarios, con la oferta de bienes culturales que la propia institución considera debe poner a su disposición.

La *integración* al **sistema social** de la universidad es un proceso en el que también el factor tiempo juega un papel destacado, aunque en sentido contrario a lo ocurrido en la *integración* académica. En la medida que transcurren los

estudios, los jóvenes participan en menor medida de la oferta cultural de la institución escolar. En este sentido, es preciso que las políticas culturales de la UAM sean capaces de generar una amplia gama de estrategias diferenciadas desde que los jóvenes ingresan a la institución, los que se encuentran a mitad de sus estudios y los que están por concluirlos.

La Universidad tiene que interactuar de una manera más imaginativa con su heterogénea población estudiantil desde el primer día que pisan las instalaciones, poniendo especial atención a los sectores que ingresan en condiciones de desigualdad en sus competencias culturales: los hijos de padres sin estudios superiores, los jóvenes que provienen de escaso capital *incorporado* y las mujeres; pero también tiene que diseñar políticas específicas de acuerdo a los procesos múltiples de transición y maduración que experimentan los jóvenes en el transcurso de los años que permanecen en la institución. La mayoría de los que logran permanecer en la UAM invierten entre cinco y siete años de su vida para cursar una licenciatura, tiempo definitivo para conformar las identidades individuales y grupales de los sujetos jóvenes que serán el futuro del México del presente siglo, motivo por el cual es preciso afinar nuestra mirada en un grupo social altamente heterogéneo y diverso, pese a ser identificados todos como estudiantes de la Universidad.

## Conclusiones finales

Para concluir este trabajo de investigación, presentamos, por una parte, una tipología de perfiles generales de los jóvenes universitarios de la UAM, misma que construimos a partir de la conjunción de los distintos niveles de *integración* académica y de los diversos niveles de *integración* cultural interna a la institución, cuestión que abordamos en los capítulos precedentes. Nuestro objetivo final consistió en ofrecer una mirada global, misma que nos permitiera identificar las distintas maneras particulares en que los jóvenes universitarios combinan sus diversas prácticas sociales: las escolares y las de consumo cultural en la Universidad. Por otra parte, y a la luz del trabajo de investigación realizado, apuntaremos algunos elementos personales relativos a lo que podríamos llamar un saldo analítico, así como nuestra visión particular de las líneas de trabajo por las cuales es preciso avanzar en el futuro próximo.

Producto de la investigación llevada a cabo, por una parte ofrecimos una interpretación relativa a las formas en que los jóvenes se *integran* al **sistema académico** de la institución, a través de la construcción de tres categorías: los **Integrados**, los **Parcialmente Integrados** y los **No Integrados**. Por otra parte, elaboramos un Índice de *integración* al **sistema social**, mismo que identifica tres niveles: los **Integrados**, los **Parcialmente Integrados** y los **No Integrados**. Lo que hasta este punto no es fácilmente discernible es si, por ejemplo, los jóvenes **Integrados** al **sistema académico** forman parte al mismo tiempo del grupo de los **Integrados** a la oferta cultural de la UAM, o si los sujetos **No Integrados** a la oferta cultural tampoco se encuentran **Integrados** al **sistema académico**, e incluso, si existen jóvenes que se caracterizan por ser **No Integrados** al **sistema académico**, pero **Integrados** al **sistema social**. La tipología que a continuación presentamos es una aproximación para identificar los distintos perfiles globales de jóvenes universitarios que es posible encontrar en la población de la UAM.

Para formular nuestra tipología, en primer lugar llevamos a cabo un cruce de variables entre los Niveles de *Integración* al **sistema académico** y el Índice de *integración* al **sistema social** de la Universidad, mismo que arrojó que era

significativo de acuerdo a la prueba estadística de Ji-Cuadrada (.000), y cuyo resultado se muestra en el Cuadro 1.

**Cuadro 1**  
**Relación entre el Nivel de *integración* académica y el Nivel de *integración* cultural**

		<b>Integrados</b>	<b>Parcialmente Integrados</b>	<b>No Integrados</b>	<b>Total</b>
<b>Integrados</b>	Abs.	215	96	26	337
	%	22.7	20.0	14.2	21.0
<b>Integrados Parcialmente</b>	Abs.	596	274	103	973
	%	63.0	57.2	56.3	60.5
<b>No Integrados</b>	Abs.	135	109	54	298
	%	14.3	22.8	29.5	18.5
<b>Total</b>	Abs.	946	479	183	1608
	%	100	100	100	100

Sobre la base del análisis de los resultados que arrojó dicho procedimiento, establecimos siete perfiles que caracterizan a los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana, a saber:

- **Modelo:** Conformado por todos aquellos jóvenes que pertenecen al grupo de los **Integrados al sistema académico**, y al mismo tiempo al grupo de los **Integrados al sistema social** de la UAM. Este sería el prototipo de sujeto al que toda institución de educación superior aspiraría formar y tener en sus salones, talleres, laboratorios, biblioteca, jardines, auditorios, etcétera.
- **Medio:** Constituido por los jóvenes que forman parte de los grupos de **Integrados Parcialmente al sistema académico**, así como al de **Integrados Parcialmente al sistema social**. En este caso, estamos hablando de jóvenes universitarios que muestran una relativa adscripción a la vida académica y cultural de la universidad.
- **Estudiante-culturalista:** Se trata de jóvenes **Integrados al sistema académico** y **Parcialmente Integrados al sistema social** de la Universidad, es decir, sujetos que llevan a cabo plenamente las prácticas escolares que

analizamos en nuestra investigación y participan tangencialmente de la oferta cultural institucional.

- **Culturalista-estudiante:** Conformado por **jóvenes Integrados al sistema social** y al mismo tiempo **Parcialmente Integrados al sistema académico**. Se trata de sujetos que participan regularmente de todas las actividades culturales que programa la Universidad y, a su vez, llevan a cabo algunas de las prácticas escolares estudiadas.
- **Estudiante:** Se caracteriza por jóvenes que pertenecen al grupo de los **Integrados al sistema académico**, y al mismo tiempo al grupo de los **No Integrados al sistema social**, es decir, estamos hablando de sujetos que realizan plenamente todas las prácticas escolares que analizamos en otros capítulos, pero no participan de la vida cultural que la Universidad pone a su disposición.
- **Culturalista:** Constituido por jóvenes que forman parte de los grupos **Integrados o Parcialmente Integrados al sistema social**, y a su vez del grupo de los **No Integrados al sistema académico**. En este caso, son sujetos que han encontrado en la universidad un lugar propicio para llevar a cabo muy diversas prácticas culturales, al mismo tiempo que manifiestan una ausencia relativa en la realización de prácticas escolares propias de la vida y las exigencias académicas de la Institución.
- **Visitante:** Conformado por jóvenes que pertenecen a los grupos de los **No Integrados al sistema académico** y los **No Integrados al sistema social** de la UAM. Se trata de un sector de la población que vive al margen de las prácticas académicas y culturales que abordamos en nuestro estudio.

Definidos estos siete perfiles de jóvenes universitarios, la forma en que se distribuye la población, tanto a nivel de toda la UAM como en cada Unidad, se puede observar en el Cuadro 2. A nivel general, el perfil de jóvenes universitarios dominante es el **Culturalista-estudiante**, cuyo peso proporcional asciende al 37%. Dicho perfil, también es el dominante en las tres Unidades, aunque vale la

pena destacar que en Iztapalapa alcanza el 43.5%, en contraste con Xochimilco que llega a representar el 31.5%.

**Cuadro 2**  
**Los perfiles de los jóvenes**  
**universitarios (%)**

	Azc.	Izt.	Xoch.	UAM
<b>Modelo</b>	14.0	10.2	15.8	13.4
<b>Medio</b>	15.8	12.7	21.9	17.0
<b>Estudiante-culturalista</b>	5.4	2.9	9.2	6.0
<b>Culturalista-estudiante</b>	36.6	43.5	31.5	37.0
<b>Estudiante</b>	6.1	6.6	10.7	8.0
<b>Culturalista</b>	17.6	20.9	8.2	15.2
<b>Visitante</b>	4.5	3.2	2.7	3.4

El hecho de que el perfil que concentra, por mucho, al mayor número de jóvenes sea el **Culturalista-estudiante**, significa que una proporción considerable de la población encuentra en la Universidad un espacio propicio para desarrollar un amplio consumo cultural interno, esto es, viven plenamente *integrados* al **sistema social** institucional, en tanto que la construcción sistemática de diversas prácticas escolares que exige el **sistema académico**, no alcanza un vasto desarrollo entre los sujetos.

En segundo lugar, a nivel general de la Universidad, se sitúa el perfil **Medio** con un 17%, posición equivalente al caso de Xochimilco con un 21.9% de su población. Para Azcapotzalco e Iztapalapa el segundo perfil dominante es el **Culturalista**, 17.6% y 20.9% respectivamente. En el caso de Xochimilco el perfil **Culturalista** ocupa el quinto lugar con el 8.2%. Es innegable que para miles de jóvenes de las Unidades Azcapotzalco e Iztapalapa, la Universidad constituye fundamentalmente un espacio social de recreación y formación cultural, más que un territorio donde el eje de su mundo de vida sea la academia.

En este punto, vale la pena plantear la siguiente pregunta: ¿Qué ocurriría con los jóvenes del perfil **Culturalista** si repentinamente la UAM suspendiera toda su oferta cultural?, muy probablemente muchos de ellos formarían parte del contingente de los desertores o de los **Visitantes**. Pero sobre este asunto volveremos más adelante.

En tercer lugar, para el conjunto de la Universidad, se ubica el perfil **Culturalista** (15.2%), posición que no ocurre al interior de cada uno de los planteles, debido al peso diferencial de los otros perfiles en cada una de ellas; por lo mismo, el tercer perfil en orden de importancia en Azcapotzalco e Iztapalapa es el **Medio**, 15.8% y 12.7%, mientras que en Xochimilco es el perfil **Modelo** que representa un 15.8% de su población.

El cuarto perfil a nivel del conjunto de los jóvenes universitarios de la UAM es el **Modelo**, mismo que sólo agrupa al 13.4% del conjunto. Dicha posición es afín para Iztapalapa (10.2%) y Azcapotzalco (14.0%), no así para Xochimilco, en donde el cuarto perfil corresponde al **Estudiante** (10.7%). En esta última Unidad, como ya lo señalamos, el perfil **Modelo** ocupa el tercer lugar de importancia.

Ahora bien, desde la perspectiva de la misión de la UAM, plasmada en la legislación universitaria y en todos los Planes y Programas de estudio de Licenciatura, el perfil ideal de joven universitario al que aspira tener en sus planteles es el **Modelo**, esto es, sujetos *integrados* al **sistema académico** e *integrados* al **sistema social**. Este propósito está muy lejos de cumplirse de acuerdo al trabajo de investigación que desarrollamos, ya que únicamente trece de cada cien jóvenes universitarios de la Institución cumplen con dicho perfil.

Si reconociéramos que el perfil **Medio** cumple razonablemente con el ideal institucional, la suma de ambos perfiles no alcanza a representar la mitad de la población. A nivel UAM significa el 30.4%, en Azcapotzalco el 29.8%, en Iztapalapa el 22.9% y en Xochimilco el 37.7%. Lo mismo ocurre si agregamos el perfil **Estudiante-culturalista**, aceptando que los jóvenes **Integrados** al **sistema académico** y **Parcialmente Integrados** al **sistema social** resultan ser un sector admisible en términos de la misión educativa de la UAM: 36.4% para el conjunto de la Institución, 35.2% para Azcapotzalco, 25.8% para Iztapalapa y 46.9% para Xochimilco.

Si se pone especial atención al comportamiento entre las Unidades, hay que subrayar que los jóvenes universitarios de la Unidad Xochimilco son los que reflejan, en términos relativos, una mejor aproximación a la visión instrumental de la Universidad. Aún así, en las tres Unidades, sobre todo en Iztapalapa, es mayor

el peso de los perfiles donde los sujetos tienen más interiorizadas las prácticas de consumo cultural que el *habitus* de las múltiples prácticas escolares. Puede sostenerse así que, en general, el **sistema social** de la UAM tiende a dominar al **sistema académico**. Es paradójico que pese a la ausencia de una política cultural institucional, así como de los escasos recursos que se destinan a la tercera función sustantiva de la Universidad, el **sistema social** es más importante en el proceso de *integración* de los jóvenes a la Universidad. Situación que pone en entredicho el modelo académico de la institución, ya que es ahí donde la organización escolar ha puesto el mayor interés y los recursos humanos y financieros, sin hasta la fecha encontrar resultados suficientemente relevantes.

Aun así, y a la luz de los resultados aquí expuestos, no es difícil derivar que para lograr formar jóvenes universitarios más interesados en la academia, en su futura profesión y campo disciplinar que en la vida cultural, habría que limitar la capacidad, interés y esfuerzos de la Universidad para ofrecer un programa de actividades culturales, bajo el supuesto de que en la medida que no tengan “distractores”, los jóvenes se abocarían plenamente a la vida académica. De igual forma, parecería pertinente restringir las múltiples iniciativas y propuestas de los jóvenes en el ámbito de la vida cultural institucional, para así no propiciar en ellos mayor desatención para cumplir cabalmente su rol de estudiantes.

Desde nuestra perspectiva de análisis, el problema no se localiza en el ámbito de las prácticas de consumo cultural que llevan a cabo los jóvenes universitarios gracias a la oferta que pone la Universidad a su disposición. Recuérdense que los jóvenes que tienen un alto nivel de consumo cultural, tanto interno como externo, se caracterizan por tener mayores posibilidades de estar *integrados* académicamente. Al menos en parte, el problema más bien reside en la ausencia de políticas orgánicas, que involucre a todos los niveles de responsabilidad institucional, desde los rectores hasta el profesorado, mismas que sean capaces de generar ambientes que permitan construir y desarrollar, de base, *habitus* académicos consistentes y duraderos. Políticas que tengan como eje de su orientación a los sujetos estudiantiles, poniendo especial cuidado en el hecho de que se trata de una población heterogénea, razón por la cual atender la



diversidad y especificidad de necesidades e intereses debe ser la norma en el diseño de las políticas institucionales, no la excepción. Y este es un asunto difícil de enfrentar por la visión homogeneizante que impera en las políticas universitarias.

Pero a su vez, es imprescindible la formulación e implementación de una política cultural global en la UAM, tanto al interior como al exterior de los propios planteles, misma que no sólo atienda a la formación, cultivo y desarrollo de las capacidades de apreciación estética de los jóvenes, sino también sus propios talentos artísticos e iniciativas culturales. Una política que, además, logre de una manera más consistente entrelazarse directamente con los *campos* disciplinarios y profesionales de las licenciaturas que se imparten.

Por otra parte, aun si las dimensiones de observación abordadas en la investigación no abarcan todas las cuestiones sobre las que es preciso aproximarse para conocer a fondo a los jóvenes universitarios, de acuerdo a la interpretación de los datos que logramos producir, los factores que inciden para que logren *integrarse* académicamente y culturalmente a la institución son muy diversos y cambiantes en el tiempo y el espacio. Se entrelazan de manera compleja en cada disciplina y en cada Unidad. Por ello, continuar atribuyendo al origen social de los sujetos la causa única de la ausencia de prácticas académicas y culturales sistemáticas es un desacierto que, en el fondo, no hace sino eludir el papel y la responsabilidad que la propia institución escolar tiene en la formación de miles de jóvenes.

Hoy por hoy, el modelo de universidad pública que representa la UAM, y que para muchos sectores es un ejemplo paradigmático a seguir, es en varios sentidos un modelo que sólo parcialmente está formando a jóvenes universitarios integrales. A treinta años de existencia, la Universidad Autónoma Metropolitana requiere continuar revisando su modelo educativo, redefinir sus políticas y estrategias en muchos terrenos de su quehacer, pero para ello es preciso, antes que nada, ser lo suficientemente autocríticos y tener voluntad política no sólo para reconocer las debilidades, sino para llevar a cabo diversos cambios institucionales que, en efecto, transformen muchas inercias acumuladas.

Las comunidades universitarias no son, ni deben serlo, conjuntos homogéneos; en ellas existen visiones e intereses divergentes y se desarrollan, necesariamente, tendencias y enfoques académicos, culturales y políticos discordantes. En buena medida, el éxito de las burocracias universitarias reside en su capacidad de negociar y mantener separados dichos intereses, y en impedir un esfuerzo colectivo en cualquier dirección. Ello ha tenido la “ventaja” de mantener todo en calma; la desventaja es que ha imposibilitado el mejoramiento real del proyecto de universidad pública que representa la UAM y, a su vez, esterilizar, incluso, hasta las mejores intenciones académicas de algunas autoridades.

Ciertamente, importantes sectores de autoridades y grupos de profesores han dedicado, y dedican, mucho tiempo y esfuerzos encaminados hacia la formación integral de los jóvenes universitarios; lamentablemente no es la norma, ya que, en general, predomina una visión institucional que espera que los alumnos *sean*, en todas sus partes, en todos los sitios y en todos los tiempos, estudiantes. Sin embargo, como hemos intentado mostrar a lo largo de este trabajo, dicha visión es parcial, ya que pasa por alto otras dimensiones de la vida social y cultural de los sujetos, mismas que forman parte de los procesos de socialización y transición múltiples en los que se ven inmersos, tanto al interior como al exterior del espacio escolar.

Nuestra mirada analítica ha pretendido abrir el estudio de algunas dimensiones acerca de los sujetos que denominamos jóvenes universitarios. Ofrecimos así una aproximación relativa a determinadas prácticas sociales que llevan a cabo los que forman parte de la Universidad Autónoma Metropolitana. Reconocer, identificar e interpretar la multiplicidad y heterogeneidad de prácticas y mediaciones que ocurren en la realidad educativa, así como a cierto conjunto articulado de transiciones en las que se ven envueltos ha sido nuestro objetivo. Nuestra propuesta no es exhaustiva y tampoco la única posible, por tanto es limitada, pero esperamos haber contribuido en la producción de conocimiento nuevo acerca de uno de los sujetos protagonistas de la universidad.

## **A manera de saldo personal**

Sin temor a equivocarme, puedo sostener que no existe una antropología de los jóvenes universitarios mexicanos. Se trata así de un campo analítico y de investigación por construirse. Los estudios antropológicos de las culturas juveniles se han concentrado en los jóvenes “alternativos” o “disidentes”; han sido analizados desde una supuesta no-incorporación a la cultura e instituciones dominantes. Se trata de una perspectiva que conceptualiza a los jóvenes como esencialmente contestatarios o marginales. Por otra parte, en el campo de la antropología de la educación, no existen trabajos que aborden el nivel superior, y los que se han abocado a niveles educativos previos miran a los sujetos desde el rol de estudiantes, además de suponer que se encuentran “incorporados” a la cultura dominante y a las instituciones sociales; en consecuencia, la especificidad de lo juvenil está ausente. Mi propuesta analítica tiene el propósito de contribuir a romper este desencuentro que ha permeado a los estudios antropológicos. Una propuesta abierta al debate y cuyos algunos ejes de trabajo y puntos de anclaje final expongo a continuación.

Los jóvenes universitarios no son un dato dado, sino una categoría social en continua construcción, lo que supone romper con definiciones esencialistas o estandarizadas, para colocarse en el análisis de las interacciones, las identidades y las configuraciones juveniles múltiples, lo que a su vez permite comprender la enorme diversidad que puede haber dentro de la categoría jóvenes universitarios.

Los jóvenes universitarios comparten el hecho de pertenecer a un grupo o a un colectivo que los sitúa en el tiempo y el espacio: la escuela. Participan de un mundo donde ser estudiante forma parte de un proyecto de vida, pero cuya mayor o menor organicidad identitaria se articula de manera compleja entre los dispositivos propios de la institución escolar y las diversas disciplinas científicas y humanísticas que la componen, así como en los diversos modos en que los propios jóvenes construyen sus propias identidades y coincidencias afines. Pertenecer a la institución escolar no hace de los jóvenes un sujeto único, la multiculturalidad y la heterogeneidad social es una característica propia de los

jóvenes universitarios. Este es un principio analítico indispensable que considero debe sostenerse invariablemente en todo trabajo de investigación empírica.

Las dimensiones contextuales y estructurales, tradicionalmente abordadas de manera más sistemática por la sociología de la educación y los métodos estadísticos de investigación, forman parte de una antropología de los jóvenes universitarios, de otra forma se corre un doble riesgo: caer en visiones analíticas internalistas del aparato escolar, así como eludir el análisis de las condiciones estructurales familiares y/o sociodemográficas en las que se enmarcan y configuran las prácticas de los sujetos juveniles.

Siendo la institución escolar un eje central en el mundo de los jóvenes universitarios, a la cual le invierten varios años de su vida, una dimensión analítica en la que es preciso trabajar es la de trayectoria. Desde el momento en que los sujetos ingresan a la universidad hasta que concluyen sus estudios, se ven inmersos en una diversidad de transiciones y experiencias tanto escolares como generacionales en un sentido amplio. El diferencial del tiempo de exposición en la institución escolar, el paso paulatino por los distintos ciclos escolares al interior de las licenciaturas son un eje de trabajo también relevante, lo que necesariamente obliga a la realización de investigaciones de largo plazo. Los jóvenes universitarios son sujetos itinerantes, lo que significa seguir sus rutas discontinuas ya que el proceso de *integración* a lo que llamo sistema académico y sistema social de la universidad está plagado de procesos que los mismos sujetos construyen en el tiempo. El rol de estudiante tampoco es un dato dado por el simple hecho de que los sujetos estén matriculados en una institución de educación superior. Los actores se socializan de múltiples formas y experiencias educativas y culturales, conformando una amplia y diversa gama de relaciones, de estrategias, de prácticas, de redes culturales, de significaciones, frustraciones y expectativas sobre su presente y su futuro.

En este sentido, una antropología de los jóvenes universitarios debe fundarse también en una perspectiva que, al menos, ponga en duda la supuesta "incorporación" pasiva de los sujetos a los códigos y rituales de la institución escolar. Mantener analíticamente la hipótesis de trabajo de que los jóvenes viven

en distintos momentos de su trayectoria diversos procesos de tensión entre, hoy por hoy, dos mundos contradictorios es fundamental. Por una parte, el de las normas, las reglas y la disciplina de la escuela, diseñadas generalmente por los adultos; por otra, el mundo juvenil donde abundan las prácticas que rompen, transgreden, eluden o construyen su propia cultura escolar. Una tensión que también puede manifestarse o expresarse fuera del espacio, el territorio y la lógica de funcionamiento de la institución universitaria.

Por ello, es fundamental que para la construcción de una antropología de los jóvenes universitarios se atienda la dimensión extra-escolar, esto es, el conocimiento de todas aquellas prácticas culturales que los sujetos llevan a cabo fuera del territorio universitario. Una dimensión problemática porque significa situarse en una amplísima diversidad de formas identitarias y redes culturales que construyen miles de jóvenes en espacios y contextos urbano-culturales heterogéneos. Una etnografía relativa a los procesos socioculturales en los que participan los jóvenes universitarios en la Zona Metropolitana de la ciudad de México representa un reto metodológico, ya que a diferencia de la antropología de los jóvenes marginados que tiene como amarre las agregaciones y colectivos que los sujetos construyen en localidades y rutas precisas, en nuestro caso la multilocalización es la norma: los jóvenes construyen sus propias identidades y mundos culturales en zonas tan diversas que pueden ir desde Chalco, hasta Satélite, pasando por Coyoacán o Azcapotzalco.

Entretejadas de manera compleja, el análisis de las prácticas sociales asociadas al trabajo escolar y las relacionadas con el consumo cultural, tanto adentro como afuera de los establecimientos escolares, permite la identificación y construcción de diferentes y heterogéneos perfiles en los que puede caracterizarse a los jóvenes universitarios, cuestión que no sólo tiene un propósito investigativo en sentido estricto, sino también político. En la medida que las autoridades educativas y el profesorado conozcan y reconozcan plenamente la diversidad de eso que llamamos comunidad universitaria, estaremos en mejores condiciones para enfrentar la difícil tarea de diseñar e implementar políticas académicas acordes a ello.

## Bibliografía

- Alarcón, F y otros. (1986). Las bandas juveniles en una zona industrial de la ciudad de México. Antropología Social. ENAH. México.
- Alcántara, A. (2000). "Política informática: ¿El gobierno está listo para el cambio?", en la revista *Este País*. #118, enero. México.
- Alfie, M., et., al. (1994). Identidad Femenina y Religión. UAM-A. México.
- Allebeck, K y Rossenmayr, L. (1979). Introducción a la sociología de la juventud. Ed. Kapeluz. Barcelona. España.
- Althusser, L. (1970). "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado", en La filosofía como arma de la revolución. Cuadernos de Pasado y Presente, #4. Siglo XXI. México.
- Angulo, J.. (1989). "La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: un análisis crítico" en *Revista de Educación*, #289. Madrid, España.
- Appadurai, A. (1996). Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. University of Minnesota Press. Minneapolis, London.
- Ashton, D.N. y Maclanahan, S.S. (1991). "Family Structure, Parental Practices and High Scholl Completion" en *American Sociological Review*, vol.5, #3. U.S.A.
- Astin, A. W. (1997). What Matters in College?. Jossey Bass Publishers. San Francisco.
- Barbero, J.M. (1996). "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Nómadas*. Núm.5. Fundación Universidad Central. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Bartolucci, J. (1995). "La expansión de la educación superior en México y el estudiantado de la UNAM", en Seminario: Los temas de la agenda estudiantil. UNAM. México.
- (1994). Desigualdad social, educación superior y sociología en México. CESU-UNAM. México.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1988). La escuela capitalista. Siglo XXI editores. México.

- Bean, P.E. (1990). "Why students leave: Insights from research", en The strategic management of college enrollments. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. U.S.A.
- Becerra, R. (1996). "Participación Política y Ciudadana", en Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre Juventud en México. 1986-1996. Coord. J.A. Pérez Islas y E.P. Maldonado. Tomo I. Causa Joven. SEP. México.
- Becher, T. (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Universidad Futura*. Núm.10. UAM-A. México.
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la Globalización?. Paidós. Barcelona, España.
- Bell, D. (1989). Las contradicciones culturales del capitalismo. Alianza Editorial-CONACULTA. México.
- Bonal, J. Et.al. (1995). Nuevas Tecnologías, Nuevas Profesiones. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Generalitat de Catalunya y ANUIES. México.
- Bonham, L.A. and Luckie, J.A. (1993). "Taking a Break in Schooling: Why Community College Students Stop Out" en *Community College Journal of Research and Practice*. #17. U.S.A.
- Boudon, R. (1983). La desigualdad de oportunidades educativas, Editorial Laia. Barcelona, España.
- (1980). Efectos perversos y orden social. Editorial Premia. México.
- (1978). "Crítica del empirismo: el de la movilidad social", en La crisis de la sociología. Editorial Laia, Barcelona, España.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama, Colección Argumentos. Barcelona, España.
- (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus. Madrid, España.
- (1997a). "Conversación: el oficio de Sociólogo", en Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores. México.
- (1997b). "Entrevista sobre la educación", en Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores. México.

- (1997c). “El nuevo capital: Introducción a una lectura japonesa de *La Nobleza de Estado*”, en Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores. México.
  - (1997d). “Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de *La Distinción*” en Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores. México.
  - (1988). La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus. Madrid, España.
  - (1978). “La “juventud” no es más que una palabra”, en Sociología y Cultura. Grijalbo, México.
  - (1967). Los estudiantes y la cultura. Nueva Colección Labor. Barcelona.
  - (1987a). “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*. Núm.5. Departamento de Sociología. UAM-A.
  - (1987b). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona, España.
- Bourdieu, P, et.al. (1981). El oficio del sociólogo, presupuestos epistemológicos. Siglo XXI. México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Ed. Laia. Barcelona. España.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. Siglo XXI. México.
- Brooks-Gunn, J. Et al., (1993). “Do Neighborhoods Influence Child and Adolescent Development?” en *American Journal of Sociology*, vol.99, #2. U.S.A.
- Brunner, J. y Flisfisch, A. (1983). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Tomo I. ANUIES-UAM. México.
- Canberra, Group. (2001). Final Report. O.N.U.
- Casassus, J., et. al. (2000). Primer estudio internacional comparativo. Sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. UNESCO. Santiago, Chile.



- Cashin, W.E. (1990). "Students Do Rate Different Academic Fields Differently", en Student Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. U.S.A.
- Casillas, M.A. (1998). "Notas sobre la socialización en la universidad. De la tradición a la innovación necesaria", en JOVENes. Núm.7. Revista de Estudios sobre Juventud. Cuarta Época. Año2. Abril-diciembre. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Causa Joven. SEP. México.
- Casillas, M.A., De Garay, A., Vergara, J. Puebla, M. (2001). "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo". Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol.VI, #11. Enero-abril. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Plaza y Valdes editores. México.
- Castillo, H, Et.al.,. (1995). "Juventud popular y banda en la ciudad de México", en Cultura y postpolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina. N. García Canclini, Coord. CNCA. México.
- Chain, R. (1995). Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares. Universidad Veracruzana. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- Charles, M y Orozco, G.(1992). Educación para los medios. Unesco/ILCE, México.
- Chickering, A.W. y Reisser, L. (1993). Education and Identity. Second Edition. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. U.S.A.
- Clark, B. (1991). El Sistema de Educación Superior: una Visión Comparativa de la Organización Académica. Nueva Imagen-Universidad Futura-UAM. México.
- (1987). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. Carnegie Foundation and Princeton University Press. U.S.A.
- Coleman, J.S. (1966). Equality of educational opportunity. Washigton. Goverment Printing Office. U.S.A.
- Comité de Promoción del AIJ. (1985). Memoria del Foro Nacional de Investigación sobre la Juventud. CREA. México. (inédito).
- Cormick, H. (1996). "Juventud, consumos culturales y universidad", en Culturas nómades. Juventud, culturas masivas y educación. Ed. Biblos. Buenos Aires, Argentina.

- Cortés, F. y Rubalcava, R.M. (1993). "Consideraciones sobre el uso de la estadística en las ciencias sociales. Estar a la moda o pensar un poco", en Matemáticas y Ciencias Sociales. Coords. Ignacio Méndez y Pablo González Casanova. UNAM-Porrúa. México.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Paidós. Barcelona, España.
- (1990). Le Métier d' étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l' entrée dans la vie universitaire. Presses Universitaires de France. Paris.
- (1995a). Ethnometodology. Qualitative Research Methods Series. #36. A Sage University Paper. U.S.A.
- (1988). La Etnometodología. Ediciones Cátedra. Madrid, España.
- Covo, M. (1990). "La composición social de la población estudiantil en la UNAM", en Universidad Nacional y Sociedad. Coord. Ricardo Pozas. Porrúa-UNAM. México.
- Creamer, D.G. (1990). College student development: Theory and practice for the 1990s. Alexandria, VA. American College Personnel Association. U.S.A.
- Cruces, F. (1999). "Notas sobre la problemática del concepto de ritual en el estudio de las sociedades contemporáneas". II Congreso sobre Religiosidad Popular. Andújar: Fundación Machado, España. (Mimeo).
- De Garay, A. (2002). "Presentación", en *Revista de la Educación Superior*. #122. Enero-junio. ANUIES. México.
- (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. ANUIES. México.
- (2000). "La "Glocalización" de la producción y el consumo musical en México", en Actas de Tercer Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular. Colombia.
- (1999). "Del rock al dance: el consumo cultural de los jóvenes urbanos", en *Casa del tiempo*. #10, Época III, Vol.I. UAM. México.
- (1993a). "Resúmenes de las ponencias presentadas en la mesa redonda "La producción y transmisión del rock como bien cultural", en Simpatía por el Rock. Industria, cultura y sociedad. UAM-Azc. México.

- (1993b). El rock también es cultura. Universidad Iberoamericana. México.
- Díaz, C. (1994). El perfil del estudiante de la Universidad de Guadalajara. Colección: Calidad de la educación superior, Serie: Investigación. U de G. Guadalajara, Jal. México.
- Díaz de Rada, A. (1996). Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Siglo Veintiuno Editores, España.
- Dubet, F. 1994 “L’ étudiant en université de masse”, en *Revue française de sociologie*, XXXV-4. Paris.
- Ejea, T. (2000). “La difusión y extensión de la cultura”, en Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años. UAM. México.
- Elrich, V. (1998). Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation. Armand Colin. París.
- Erickson, F. (1975). “Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters”, en *Harvard Educational Review*. #45. Harvard University Press. Boston, U.S.A.
- Establet, R. (1998). “Préface”, en Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation. Armand Colin. París.
- Farkas, G. (1996). Human Capital or Cultural Capital? Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District. Aldine de Gruyter. New York. U.S.A.
- Feldman, K.A. (1998). “Effective College Teaching From the Students’ and Faculty’ View: Matched or Mismatched Proirities?”, en Teaching and Learning in the Classroom. Simon and Schuster, Ed. U.S.A.
- Feldman, K.A. y Newcomb, T.M. (1969). The impact of college on students. 2 vols. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, U.S.A.
- Feixa, C. (1998). El Reloj de Arena. Culturas Juveniles en México. SEP. Causa Joven. México.
- (1993). “La ciudad en la antropología mexicana”, en *Cuadernos del Departamento de Geografía e Historia*. Universidad de Lleida. España.
- Foad, N.A. (1994). “Vocational choice, decision making, assessment, and intervention”, en *Journal of Vocational Behavior*. #45. U.S.A.

- Francès, R. (1980). L'Idéologie dans l'Université. Structure et déterminants des attitudes sociales des étudiants. PUF, coll. "Sociologies", Paris.
- Fresán, O.M. y Fresán, C. (1999). "Percepciones acerca de la vigencia y pertinencia de un modelo de educación alternativo (Sistema Modular). Estudio exploratorio", en *Revista de la Educación Superior*. #111. Julio-septiembre. ANUIES. México.
- Galland O. y Oberti, M. (1996). Les étudiants. Éditions La Découverte. Paris
- Gándara, S. Et.al. (1997). Vidas Imaginarias. Los jóvenes en la tele. Editorial Biblos. Comunicación Medios Cultura. Buenos Aires, Argentina.
- García Canclini, N. (2002). "Diccionario para consumidores descontentos", en *Letras Libres*. Año IV, #37. Enero. México.
- (2000). "Análisis Global. Consumidores y ciudadanos en el 2000", en *Reforma*, Sección Cultura, 25 de marzo de 2000. México.
- (1999). La Globalización Imaginada. Paidós Editores. México.
- García Canclini, N. Et, al. (1998). Cultura y comunicación en la Ciudad de México. Néstor García Canclini, Cord. UAM-Grijalbo, México.
- García Canclini, N. (1998). "Qué hay para ver: mapas de la oferta y prácticas culturales", en Cultura y comunicación en la ciudad de México. Primera Parte. Néstor García Canclini, Coord. UAM-Grijalbo. México.
- (1995). Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Editorial Grijalbo. México.
- (1994). "Del Cine al espacio audiovisual", en Los Nuevos Espectadores. IMCINE-CONACULTA. México.
- García Canclini, N. Coord. (1992). El consumo cultural en México. CONACULTA. México.
- García Canclini, N. et.al., (1994). "La ciudad de México: cinéfilos y videófilos. ¿Qué hay para ver?", en Los Nuevos Espectadores. Cine, televisión y video en México. Néstor García Canclini, Coord. IMCINE-CONACULTA. México.
- García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. CONACULTA-Grijalbo. México.

- García Canclini, N. y Piccini, M. (1992). "Culturas de la ciudad de México: símbolos colectivos y usos del espacio urbano", en El consumo cultural en México. CONACULTA. México.
- García, M.I.(1998). Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España. #158.
- García Robles, J. (1985). ¿Qué transa con las bandas? Ed.Posada. México.
- Gaytán, P. (1985). "Notas sobre el movimiento juvenil. México: institucionalidad y marginalidad", en *Revista A*. Núm.16. Vol.VI. UAM-A. México.
- Gil, M, et al. (1992). Académicos. Un botón de muestra. UAM. México.
- Gil, M, et al. (1994). Los rasgos de la diversidad. UAM. México.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1971). Status Passage. Toutledge & Keagan Paul ED. London.
- Gómez Jara, F. y Villafuerte, F. (1985). Pandillerismo en el estallido urbano. Ed. Fontamara. México.
- González, J. y Chávez, G. (1996). La cultura en México. I. Cifras clave. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Grignon, C. y Gruel, L. (1999). La vie étudiante. Presses Universitaires de France. París.
- Grugeon, E. (1995). "Implicaciones de género en la cultura del patio de recreo", en Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Compiladores: Peter Woods y Martyn Hammersley. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Guevara, M, et,al. (1999). Y...¿Quién desea estudiar en la Universidad de Guanajuato?. Censo de aspirantes a licenciatura en 1997. Universidad de Guanajuato. México.
- Hannerz, U. (1996). Conexiones Transnacionales. Frónesis. Cátedra. Universidad de Valencia.
- Haw, D.L. y Bautista, V. (2000). "El público toma la calle", en el periódico *Reforma*. Lunes 10 de abril. Sección C. Cultura. México.
- Hearn, J. (1984). "The relative roles of academic ascribed and socioeconomic characteristics in college destinations", en *Sociology of Education* #57. U.S.A.

- Heath, D. (1968). Growing up in college. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. U.S.A.
- Heath, D. (1977). Maturity and competence: A transcultural view. Gardner, ed. New York, U.S.A.
- Helms, J.E. (1993). Black and white racial identity: Theory, research and practice. Westport, C.T. Praeger. U.S.A.
- Holtz, D. (1994). "Los públicos de video", en Los Nuevos Espectadores. Néstor García Canclini (coord). IMCINE-CONACULTA. México.
- Holland, D.C. y Eisenhart, M.A. (1990). Educated in Romance: Women, Achievement, and College Culture. The University of Chicago Press. U.S.A.
- Horn, L.J. y Carroll, C.D. (1998). "Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year", en Statistical Analysis Report. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. USA.
- Horn, L y Berktold, J. (1996). Nontraditional Undergraduates. Washington, D.C. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. U.S.A.
- Ibarra, L. (1999). La educación universitaria y el buen maestro. Ediciones Gernika. México.
- INEGI. (2000). Indicadores demográficos en México. 1997. [WWW.inegi.gob.mx](http://WWW.inegi.gob.mx)
- Jackson, Ph.W. (1994). La vida en las aulas. Ediciones Morata, S.L.-Fundación PAIDEIA. Madrid, España.
- Josselson, R. (1996). Revising herself: The story of women's identity from college to midlife. New York. Oxford University Press. U.S.A.
- Karp, D.A. y Yoels, W.C. (1998). "The College Classroom: Some Observations on the Meanings of Student Participation", en Teaching and Learning in the Classroom. Simon and Schuster, Ed. U.S.A.
- Kent, R. (1989). "¿Cómo le hacen para estudiar en nuestras universidades?", en *El Cotidiano*. #29, Mayo-junio. UAM-Azcapotzalco. México.
- Kolb, D.A. (1998). "Learning Styles Disciplinary Differences", en Teaching and Learning in the Classroom. Simon and Schuster, Ed. U.S.A.

- Kuh, G.D., Et, al. (1991). Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classrom. Jossey-Bass. San Francisco. U.S.A.
- Latapí, P. (1988). "La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, México. Anuies.
- Lee, M.M. (1996). Student Retention Survey: Why Students Did Not Return. Valhalla, N.Y. Westchester Community College, Office of Institucional Research. USA.
- León, F. (1985). La banda, el consejo y otros panchos. Ed. Grijalbo. México.
- Levi, G y Schmitt, J-C. (1996). Historia de los jóvenes. Tomo I. Taurus. España.
- López Zárate, R. et al. (2000). Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años. UAM. México.
- López Zárate, R. (1996). "Sobre las políticas de ingreso a las instituciones de educación superior", en *Revista de la educación superior*. #99. ANUIES. México.
- Lorey, D. (1993). The University System: Economic Development in Mexico since 1929. Stanford University Press. USA.
- Luengo, E. (1996). "Valores y Religión en los Jóvenes", en Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México. 1986-1996. Coords. J.A. Pérez Islas y E.P. Maldonado. Causa Joven. SEP. México.
- Marafioti, R. (1996). "Transformaciones culturales, educación y medios masivos", en Culturas nómades. Juventud, culturas masivas y educación. Ed. Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Marcia, J.E. (1989). "Identity and intervention", en *Journal of Adolescence*. #12. U.S.A.
- Margulis, M. (1994). La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires. Ed. Espasa Calpe. Argentina.

- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Gedisa editorial. Estudios de televisión #2. Barcelona, España.
- Martin, H.P. y Schumann, H. (1998). La trampa de la globalización. Taurus. España.
- Martín Serrano, M. y Velarde, O. (1996). Informe Juventud en España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-INJUVE, Madrid, España.
- McDermott, R.P. (1976). Kids Make Sense: An Ethographic Account of the Intercultural Management of Success and Failure in one First-Grade Classroom. Tesis doctoral, Departamento de Antropología, Universidad de Stanford. (Citado por Coulon, 1995b).
- McDonough, P.(1997). Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity. Albany: State University of New York Press. U.S.A.
- McLaren, P. (1995). La escuela como un performance ritual. Siglo XXI editores-UNAM. México.
- Merton, R. (1980). Teoría y estructuras sociales. FCE. México.
- (1977). Estudios sobre sociología de la ciencia. Alianza Universidad. Madrid, España.
- Morín, E. (2001). “Los skándalos de Alicia”, en La ciudad desde sus lugares. Trece ventanas etnográficas para una metrópoli. Miguel Ángel Aguilar, Amparo Sevilla y Abilio Vergara Coordinadores. Porrúa-Conaculta-UAM. México.
- Moser, P y Raitu, L. (1994). Pratiques de l'espace universitaire et budget-temps des étudiants dans deux universités intra-muros et deux campus périurbains. L'Harmattan, Paris.
- Murray, H.G. y Renaud, R.D. (1998). “Disciplinary Differences in Classroom Teaching Behaviors”, en Teaching and Learning in the Classroom. Simon and Schuster, Ed. U.S.A.
- Muñoz Izquierdo, C. (1998). “Efectos de la escolaridad en la fuerza de trabajo”, en Un siglo de educación en México. Tomo I. Coord. Pablo Latapí. Biblioteca Mexicana. FCE. México.



- (1992). “La escolaridad y la dinámica de los mercados de trabajo: experiencia reciente y perspectivas a mediano plazo”, en Ajuste estructural, mercados laborales y TLC. El Colegio de México-Fundación Friedrich Ebert-El Colegio de la Frontera Norte. México.
- Myers, I.B. (1987). Introduction to type: A description of the theory and applications of the Myers-Briggs Type Indicator. Palo Alto, California. Consulting Psychologists Press. U.S.A.
- Nettles, M. et al. (1984). The causes and consequences of college students performance. Nashville. Tennessee Higher Education Commission. U.S.A.
- Nieto, R. (1998). “Experiencias y prácticas sociales en la periferia de la ciudad”, en Cultura y comunicación en la ciudad de México. Primera parte. Néstor García Canclini (Coord.). Grijalbo-UAM. México.
- Nivón, E. (1998). “De periferias y suburbios. Territorio y relaciones culturales en los márgenes de la ciudad”, en Cultura y comunicación en la ciudad de México. Primera parte. Néstor García Canclini (Coord.). Grijalbo-UAM. México.
- Nuñez, A.M. y Cuccaro-Alamin, S. (1998). First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education. Washington, D.C. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. USA.
- Ochoa, C. (2001). “Evolución de las salas cinematográficas en la estructura urbana de la ciudad de México, 1982-1999”, en Espacios Metropolitanos. Coordinador Emilio Duhau. UAM-A.RNIU. México.
- Orozco, G. (2001). Televisión, audiencias y educación. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Ortiz, C. (1991). “Algunas notas acerca del bachillerato universitario”, en *Revista de la Educación Superior*. #77. Enero-Marzo. ANUIES. México.
- Padilla, L.F. (1993). “El Chopo: un mercado de valores”, en *Topodrilo*. #27. DCSH. UAM-Izt. México.

- Pantoja, D. (1983). Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato. UNAM. México.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1996). "How College Makes a Difference: A Summary", en College Students: The envolving Nature of Research. ASHE Reader Series. Simon and Schuster Custom Publishing. U.S.A.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991). How College Affects Students. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, U.S.A.
- Pascarella, E.T. y Chapman, D. (1983). "A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal", en *American Educational Research Journal*. #20. U.S.A.
- Portal, M.A. (2001). "Del centro histórico de Tlalpan al centro comercial Cuicuilco: la construcción de la multicentralidad urbana", en La ciudad desde sus lugares. Trece ventanas etnográficas para una metrópoli. Miguel Ángel Aguilar, Amparo Sevilla y Abilio Vergara Coordinadores. Porrúa-Conaculta-UAM. México.
- Ramírez, P. (1998). "Coyoacán y los escenarios de la modernidad", en Cultura y comunicación en la ciudad de México. Primera Parte. Néstor García Canclini, Coord. UAM-Grijalbo. México.
- Reguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Grupo Editorial Norma. Argentina.
- (1991). En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de comunicación. ITESO. Guadalajara, México.
- Reséndiz, D. (2000). Futuros de la educación superior en México. Siglo XXI editores. México.
- Ritzer, G. (1993). Teoría sociológica contemporánea. Mc.Graw-Hill Editores. Madrid, España.
- Ruiz, C. (1997). El Reto de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento. Colección Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES. México.
- S/a. (2003). "Base de datos en SPSS" de la Encuesta Nacional de Juventud 2000. Instituto Mexicano de la Juventud. SEP. México.

- S/a. (2002). "Consumo cultural y medios. Octava entrega", en *Reforma*. El Ángel. 14 de abril.p2. México.
- S/a. (1997). Procedencia de los alumnos de primer ingreso. Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. ANUIES. México.
- Sanford, N. (1967). Where colleges fail: A study of the student as a person. Jossey-Bass, ed. San Francisco. U.S.A.
- (1962). "Developmental status of the entering freshman", en The American College. Ed. Wiley. New York. U.S.A.
- Sartori, G. (1997). Homo videns. La sociedad teledirigida. Taurus. Madrid, España.
- Scharagrodsky, P. (2001). "Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género", en *Nómadas*. #14. Abril. Departamento de Investigaciones. Fundación Universidad Central. Bogotá. Colombia.
- Schutz, A. (1964). Estudios sobre teoría social. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Shalins, M. (1988). Cultura y razón práctica. Contra el utilitarismo en la teoría antropológica. Gedisa editorial. Barcelona, España.
- Stanley, J. (1995). "El sexo y la niña tranquila", en Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Compiladores: Peter Woods y Martyn Hammersley. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Teachman, J.D. (1987). "Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment", en *American Journal of Sociology*. Vol.42. Núm.4. USA.
- Terenzini, P., Et.al. (1996). "The Transicion to College: Diverse Students, Diverse Stories", en College Students: The Evolving Nature of Research. Ashe Readers Series. Simon & Schuster Custom Publishing. USA.
- Tierney, W.G. (1998). "The College Experience of Native Americans: A Critical Analysis" en Beyond Silenced Voices: Class, Race and Gender in United States Schools. SUNY Press, Ithaca, N.Y. USA.
- Tierney, W. (1996). "An Anthropological Analysis of Student Participation in College", en College Students: The evolving Nature of Research. ASHE Reader Series. Simon and Schuster Custom Publishing. U.S.A.

- Tinto, V. (1993). Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Second Edition. The University of Chicago Press. USA.
- (1992). El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria. 3ª. Época. Año 6, Núm.2. UNAM-ANUIES. México.
- Tokman, V. (1997). “El trabajo de los jóvenes en el post-ajuste latinoamericano”, en *Revista Iberoamericana de Juventud*. Núm.2. Enero. Madrid, España.
- Turner, V. (1969). The ritual process: Structure and anti-structure. Aldine ED. Chicago. U.S.A.
- Urresti, M. (1994). “La disco como sistema de exclusión”, en La cultura de la noche. Ed. Espasa Calpe. Argentina.
- Urteaga, M. (1996). “Organización Juvenil”, en Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México. 1986-1996. Coord. J.A. Pérez Islas y E.P.Maldonado. Tomo I. Causa Joven. SEP. México.
- Urteaga, M. y Cornejo, M.I. (2001). “Los espacios comerciales: ámbitos para el contacto juvenil urbano”, en La ciudad desde sus lugares. Trece ventanas etnográficas para una metrópoli. Miguel Ángel Aguilar, Amparo Sevilla y Abilio Vergara, Coordinadores. Porrúa-Conaculta-UAM. México.
- UAM. (1996). Proyecto de Difusión Cultural que presenta la Comisión de Difusión Cultural. Rectoría General. UAM. México.
- UAM. (1999). “Opiniones de académicos sobre la docencia”, en *Semanario de la UAM*. Suplemento especial #4. Junio. México.
- Valenti, G, et al. (1997). Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de los servicios educativos. UAM. México.
- Valenzuela, J.M. (1997). “Culturas juveniles. Identidades transitorias”, en *JOVENes*. Núm.3. Revista de estudios sobre juventud. Cuarta época. Año 1. Enero-marzo. 1997. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Causa Joven. SEP. México.
- (1988). ¡A la brava ése! Colegio de la Frontera Norte. México.

- Van Gennep, A. (1960). The rites of passage. University of Chicago Press. USA.
- Weidman, J. (1989a). "Undergraduate socialization: A conceptual approach." en Higher education: Handbook of theory and research. (Vol.5). Agathon, Pub. New York. U.S.A.
- Weidman, J. (1989b). "The world of higher education: A socialization.theoretical perspective". en The social world of adolescents: International perspectives. Aldine, pub. New York, U.S.A.
- Whitt, E., et. All. (1999). "Interactions with peers an objective and self-reported cognitive outcomes across 3 years of college", en Journal of College Student Development. U.S.A.