



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

CAPITAL CULTURAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN: GENERACIÓN 1998-2001

T E S I S

Para Obtener el Grado de
Maestra en Estudios Políticos y
Sociales

PRESENTA:

**María del Rosario Melgarejo
Aguilar**



Tutora: Dra. Margarita Theesz Poschner

CIUDAD UNIVERSITARIA.

Noviembre, 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme brindado la oportunidad de continuar mi formación profesional.

Asimismo a los responsables del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales por las atenciones brindadas durante mi estancia en la Maestría en Estudios Políticos y Sociales.

De la misma forma quiero agradecer al CONACYT por su valioso apoyo económico, el cual me permitió continuar satisfactoriamente con mi trayectoria académica.

Un reconocimiento especial a mi tutora la Dra. Margarita Theesz por guiarme en este recorrido intelectual, así como a la Dra. Carlota Guzmán por su preocupación y apoyo en elevar la calidad de la presente investigación. Al Dr. Raúl Béjar por su disposición incondicional en atención a mi propuesta y por sus sugerencias críticas y comentarios que la enriquecieron. Asimismo a la Dra. Ma. Eugenia Alvarado y la Dra. Graciela Herrera por sus valiosos comentarios y sugerencias que elevaron el perfeccionamiento de la tesis presentada.

A la FES-Aragón y a la Jefatura de la Carrera de Sociología por las facilidades otorgadas en la obtención de datos. A los alumnos de la licenciatura en Sociología así como a los estudiantes y egresados de la generación 1998-2001 por la atención brindada. A mis compañeras y amigas ayudantes Lirada, Aiddé e Isabel por su apoyo.

Sobre todo quiero agradecer a Alejandro Mújica por su cariño, comprensión y apoyo. A Ale, Moy, Elisa y Fernandino por su amor, a mi mamá y mi papá por sus consejos a favor de mi superación personal y mi salud.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
INDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I <i>DESIGUALDAD EDUCATIVA, CAPITAL CULTURAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. UNIDADES DE ANÁLISIS</i>	16
1.1 Desigualdad social	17
1.2 Desigualdad educativa	20
1.3 Capital cultural	30
1.4 Rendimiento académico	38
CAPITULO II <i>LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES (FES) ARAGÓN Y SU LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA COMO PROVEEDORES DE CAPITAL CULTURAL ESCOLAR</i>	42
2.1 Breve escenario de la Sociología a través de la historia	43
2.2 La Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón como Institución de Educación superior	45
2.2.1 Infraestructura y servicios	48
2.2.2 Organización académico-administrativa	50
2.2.3 Aspectos problemáticos en la infraestructura y servicios de la FES-Aragón	51
2.3 La Licenciatura en Sociología de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (1995-2005)	53
2.3.1 Plan de Estudios de Sociología de la FES-Aragón	54
2.3.2 Materias con alto porcentaje de reprobación	57
2.3.3 Registros de reprobación en la población estudiantil de la Licenciatura en Sociología 1995 a 2001	60
2.3.4 Deserción	62
2.3.5 Eficiencia Terminal	65
2.3.6 Titulación	68
2.3.7 Población académica de la Licenciatura en Sociología	74

CAPITULO III	
LÓGICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE GENERACIÓN 1998-2001 DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA FES-ARAGÓN	81
3.1 Comportamiento de la matrícula estudiantil de la Licenciatura en Sociología	84
3.2 La elección de carrera como determinante en el rendimiento académico	86
3.3 Composición de los estudiantes por género asociado al rendimiento académico	97
3.4 Asociación de la edad con el rendimiento académico de los estudiantes de Sociología	99
3.5 El capital económico como principio estructurador de la práctica educativa de los estudiantes de Sociología	102
3.6 La incidencia del capital social en las estrategias educativas de los estudiantes de Sociología	111
3.7 El capital cultural apostado en el juego por el rendimiento académico de los estudiantes	123
3.7.1 La constitución del capital cultural incorporado de los estudiantes de Sociología generación 1998-2001	124
3.7.2 Estado objetivado del capital cultural	134
3.7.3 Estado Institucionalizado del capital cultural. Un acercamiento al rendimiento académico de los estudiantes	147
3.8 Rendimiento académico en la trayectoria educativa de los estudiantes de Sociología	155
3.9 Determinantes Institucional-escolares en el rendimiento académico	157
3.9.1 Calidad de la Institución	157
3.9.2 Metodología didáctica	160
3.9.3 Didáctica Docente	162
CONCLUSIONES	167

ANEXOS

Anexo 1: Organización Académico-Administrativa de la FES-Aragón	175
Anexo 2: Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología	177
Anexo 3: Materias con alto índice de reprobación de la carrera de Sociología de la FES-Aragón	179
Anexo 4: Cuestionario aplicado a primer ingreso de la generación 1998-2001	182
Anexo 5: Guía de entrevista a estudiantes de Sociología de la FES-Aragón. Generación 1998-2001	185
FUENTES DE CONSULTA	188

INDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

	Página
Cuadro 2.1	
Alumnos que adeudan asignaturas agotado el período curricular.....	61
Cuadro 2.2	
Alumnos que desertaron de la Licenciatura en Sociología.....	63
Cuadro 2.3	
Alumnos que egresaron con eficiencia terminal de la Licenciatura en Sociología.....	66
Cuadro 2.4	
Titulación por generaciones (1995-2001).....	70
Cuadro 2.5	
Titulación por año y modalidad (1995-2001).....	71
Cuadro 2.6	
Perfil académico de los profesores de la Licenciatura en Sociología y categoría contractual.....	74
Cuadro 2.7	
Perfil profesiográfico del personal docente.....	77
Cuadro 3.1	
Matricula estudiantil (1990 a 2004).....	84
Cuadro 3.2	
Alumnos que eligieron Sociología.....	86
Cuadro 3.3	
Ingreso familiar mensual de los estudiantes, generación 1998-2001.....	103
Gráfica 2.1	
Porcentaje de reprobación por fase de conocimiento generaciones 1995 a 2005	58
Gráfica 2.2	
Reprobación (1995-2001).....	61
Gráfica 2.3	
Deserción (1995-2001).....	63
Gráfica 2.4	
Eficiencia Terminal (1995-2001).....	66

Gráfica 2.5	
Titulación (1995-2001).....	70
Gráfica 3.1	
Alumnos que eligieron Sociología.....	86
Gráfica 3.2	
Elección de la Licenciatura en Sociología (generación 1998-2001).....	88
Gráfica 3.3	
Conocimiento del alumno acerca de la Licenciatura en Sociología.....	89
Gráfica 3.4	
Motivos de ingreso a la Licenciatura (generación 1998-2001).....	96
Gráfica 3.5	
Población histórica de la carrera de Sociología por sexo.....	98
Gráfica 3.6	
Persona responsable del gasto en educación.....	105
Gráfica 3.7	
Lugar de residencia	112
Gráfica 3.8	
Porcentaje de estudiantes que asisten a eventos culturales	135
Gráfica 3.9	
Frecuencia de asistencia a eventos culturales.....	136
Gráfica 3.10	
Frecuencia con la que los estudiantes leen algún libro.....	137
Gráfica 3.11	
Rendimiento académico de la generación 1998-2001.....	155

INTRODUCCIÓN

La distribución y el acceso a los bienes y servicios disponibles en una sociedad constituyen principios de diferencias que conduce a los actores sociales a clasificarse dentro de la estructura del espacio social, generando desigualdad.

Esta clasificación social se sustenta en la distribución desigual que se hace de los ingresos económicos en la sociedad, constituyendo así, diversos grupos que comparten una identidad, estilos de vida, prestigio, disposiciones, intereses y prácticas de cualquier índole. A estos grupos Bourdieu (2000) y Crompton (1997), además de otros estudiosos al respecto, les llaman *clases sociales*.

Es menester señalar que en la presente investigación no hablaremos de desigualdad social como referente de la pobreza, pues en este tenor nos adherimos a Béjar y Hernández (1993:9), quienes aluden, *“puede haber mayor nivel de la desigualdad en la sociedad pero ello no implica necesariamente crecimiento de la pobreza”*.

En la desigualdad social figuran tres elementos fundamentales. La inversión y posesión de un determinado cúmulo de capital cultural, capital económico y por ende capital social, los cuales influyen en los modos de existencia de los actores sociales, además de ser los medios con los cuales construyen un mundo simbólico privado e individual que les permite construir una realidad distinta a los demás.

La desigualdad social influye en los distintos campos de la sociedad, en el campo educativo la desigualdad es reflejada en los estudiantes por la distinta capacidad de apuesta que hacen de los medios necesarios para alcanzar resultados de éxito o fracaso educativo en su rendimiento académico.

Esto quiere decir, que cada estudiante pondrá en práctica en el trayecto escolar el cúmulo de habilidades, destrezas, intereses, etc. además de todos aquellos conocimientos escolares que posea para satisfacer las necesidades

intelectuales que se le presenten en el trayecto educativo y que le permitan obtener un rendimiento académico favorable con el fin de trascender en el sistema de educación superior. Aunque la educación en México persigue en todos sus niveles educativos este objetivo final muchos estudiantes no lo logran, pues adolecen de suficientes recursos para llevar a cabo su práctica educativa, es decir, tienen poca capacidad de apuesta para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio.

En este tenor, el factor que motiva principalmente a la desigualdad educativa es la igualdad de acceso a la educación superior, pues admite a una masa de estudiantes aparentemente homogénea al sistema a pesar de haber sido clasificados mediante los filtros de selección y otorga un trato igual a quienes Josefina Granja (2000:59), refiere son “*esencialmente desiguales*”.

De esta manera el sistema de educación superior en México, en el caso que nos ocupa la UNAM considera que esta masa de estudiantes aparentemente homogénea tiene la misma preparación académica y con base en ello continúa formando a los estudiantes, no obstante, ignora que todos los estudiantes tienen distintas prácticas escolares que los lleva a clasificarse en el sistema y permite distinto rendimiento académico entre sí.

La educación superior Pública en México tiene el cometido social de preparar a jóvenes en favor del desarrollo económico, político y social del país, sin embargo, ha sido obstaculizado entre otras causas, por el bajo rendimiento académico de los estudiantes reflejado además de otros aspectos, en la nula correspondencia que hay en los niveles de ingreso y egreso, los cuales, para dar cuenta de la diferencia entre estas variables recurrimos a los resultados de eficiencia terminal, deserción, titulación y reprobación para su análisis.

La ausencia en la correspondencia de estas dos variables permite percibir las diferencias entre estudiantes en el trayecto educativo y al final del mismo. Estas diferencias subsisten en el campo de la educación a través de las estrategias que los estudiantes utilizan en el juego educativo a jugar, es decir en el nivel superior con la finalidad de lograr el rendimiento académico exitoso.

Dichas estrategias refieren de acuerdo con Alicia Gutiérrez (1997:69) *“como las cosas a hacer, ante una situación determinada”* consistentes en el conjunto de habilidades con las que los estudiantes cuentan para actuar en el campo educativo. Las estrategias también son valoradas según la capacidad de apuesta de cada estudiante. Esta capacidad es medida de acuerdo al capital económico, social y cultural que cada uno posee. Los distintos cúmulos, de capitales son importantes, pues de estos depende el sentido otorgado a la práctica educativa.

El capital cultural, unidad de análisis en la presente investigación, está ligado al capital económico y social, pues estos posibilitan las condiciones de consumo de bienes y actividades culturales que enriquecen el capital cultural y simbólico de los estudiantes.

“La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan jóvenes de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar” (Bourdieu, 1987:11), y aunque este capital cultural se ha interpretado de muchas maneras se encuentra identificado con la inversión y cúmulo de: *“conocimiento de alta cultura, credenciales educativas, currícula escolar, manejo simbólico, desempeño de tareas en modos socialmente aceptables, participación en eventos de alta cultura, incorporación social del conocimiento en la tecnología, cultura legítima expresada en signos culturales de alto status y su medición en procesos de exclusión (y/o selección) social y cultural”* (Bracho, 1990:16).

El capital cultural dado en sus tres estados o formas, dan cuenta de los habitus, que son *“estructuras estructuradas, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes”* (Bourdieu,1991:92). Es decir el habitus es un principio clasificador que da cuenta de prácticas interiorizadas o bien hechas cuerpo que se objetivan en la acción cotidiana de los individuos sociales dotándola de sentido, esto es, todos los agentes sociales actuamos de distinta forma ante determinadas circunstancias, dicha acción no necesariamente tiene que pasar por la reflexión pues la actuación se convierte en parte de la naturaleza del

agente social. El habitus además interviene en la formación de la identidad, visión e interpretación del mundo circundante.

La familia en este aspecto juega un papel fundamental, pues es el principal generador de habitus. La familia forma en los hijos capacidades intelectuales y personales como recursos que les permitan actuar de cierta manera en determinadas situaciones.

En el caso que nos ocupa, los habitus del estudiante le sirven para guiar la lógica de su práctica educativa. Es por ello que la escolaridad de los padres, la profesión, su actividad laboral así como sus ingresos, contribuyen en la inversión del capital cultural sólido en los estudiantes.

Algunos de los habitus que orientan la lógica de la práctica educativa del estudiante son: el desarrollo de habilidades, actitudes, aptitudes, seguridad, inteligencia, motivaciones, intereses, normas, valores, gustos, costumbres, etc. (estado incorporado, estructuras estructuradas), los cuales al mismo tiempo forjan el habitus del consumo cultural por ejemplo: libros, revistas especializadas, periódicos, música, acceso a los medios de comunicación, realización de actividades culturales, visitas a museos, exposiciones, cine, conciertos, etc. (estado objetivado, estructuras estructurantes).

El capital cultural de los estudiantes es distinto de acuerdo a su origen social, sin embargo, no quiere decir que los alumnos que no estén ubicados en el marco de la estructura social privilegiada, no puedan sobresalir en el ambiente de las desigualdades tanto sociales como educativas, pues para entrar al juego del rendimiento académico exitoso, los estudiantes deberán jugar estratégicamente con sus habitus culturales que los lleve a lograr una movilización social, económica y cultural de manera vertical. Es decir, que los lleve a mejorar su posición dentro del espacio social, lo cual implica luchar con las desventajas culturales así como desarrollar eficazmente aptitudes y actitudes que permitan el avance favorable de su trayecto educativo y allegarse los recursos económicos necesarios que le impidan ser víctima de la deserción o reprobación escolar.

En este tenor, podemos plantear que a las aulas universitarias asisten alumnos aparentemente iguales, sin embargo, la desigualdad se percibe en la capacidad de apuesta que hacen los estudiantes para lograr el éxito académico, poniendo en juego sus capitales representados en habitus y proyectados en el aula con la participación en clase, la obtención de buenas notas, integración de los contenidos, interés por las materias, el cumplimiento de tareas, entre otros. (Estado institucionalizado).

A manera de antecedente retomaremos de la generación de estudiantes 1995 a la 2001 el comportamiento del rendimiento académico de éstos mediante cuatro perfiles: titulación, eficiencia terminal, deserción y reprobación, ello con el objetivo de ilustrar cual fue la lógica de la práctica educativa de los alumnos. Asimismo estos datos coadyuvaran a la explicación de la incidencia del capital cultural en el rendimiento académico de la generación 1998-2001 con los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a una muestra de estudiantes de la generación en estudio.

Ciertamente el acceso de la generación 1998-2001 a la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón, fue otorgado en función de la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior Pública. Institucionalmente se trató de una generación escolar homogénea, pues los unía la expectativa de consolidarse en futuros profesionistas. Sin embargo, las posibilidades de éxito académico no eran iguales para todos los estudiantes de la generación en estudio, ya que la desigual capitalización cultural, económica y social de cada uno marcaba la diversidad en las estrategias apostadas en el juego educativo tales como: habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, inteligencia, cúmulo cultural, bienes culturales, cúmulo económico y simbólico. Estas estrategias son habitus en sentido práctico necesarios para la Licenciatura en Sociología ya que sus contenidos educativos exigen la capacidad y responsabilidad crítico analítica para la adecuada interpretación, estudio y explicación del entorno circundante. Además estas habilidades dotan al estudiante de una significación que le permite proponer alternativas de acción viables en los diversos problemas que afectan al devenir social.

Al final de la trayectoria educativa, los resultados finales del rendimiento académico de esta generación fueron deficientes. A cuatro años del egreso de esta generación estudiantil, los resultados no han tenido variaciones: de 88 alumnos inscritos en nuevo ingreso, sólo 15 alumnos egresaron con el 100% de los créditos (en tiempo curricular), cinco alumnos concluyeron sus estudios dos años después (en tiempo reglamentario), 24 alumnos adeudan asignaturas, 43 alumnos desertaron o abandonaron la carrera, un cambio a la Facultad de Derecho, cuatro egresados titulados y hoy sólo dos están insertos en un programa de posgrado.

Como podemos observar, no hay correspondencia entre el ingreso y el egreso, la eficiencia terminal es baja, los índices de reprobación y deserción o abandono de estudios son altos y los índices de titulación bajos.

Es por ello que fundamentándonos en el capital cultural y el rendimiento académico de esta generación estudiantil, nos iremos acercando a una posible explicación que dé respuesta a:

¿Cuáles fueron las estrategias apostadas en el trayecto académico de cada estudiante de la generación 1998-2001?

¿Cuáles fueron las características del capital cultural en el rendimiento académico de cada estudiante de esta generación?

¿Cuál es el origen social de los estudiantes de Sociología generación 1998-2001?

¿Cuáles fueron las características del capital económico que los estudiantes de la generación en estudio pusieron en juego en su trayectoria escolar?

¿Cuál fue la influencia de los padres en el trayecto escolar de sus hijos?

¿Cuáles fueron las condiciones institucionales que ofreció la FES- Aragón en su función de proveedor de cultura escolar para que los estudiantes llevaran a cabo su práctica educativa eficaz y eficientemente?

Para dar respuesta a estas preguntas, nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos:

- A. Analizar la desigualdad social expresada a través del capital económico, social y cultural en la desigualdad educativa;
- B. Utilizar el capital cultural como herramienta analítica que sirva como referente de análisis del rendimiento académico;
- C. Conocer las condiciones infraestructurales físicas y humanas que tiene la FES-Aragón para garantizar condiciones académicas;
- D. Conocer las características curriculares de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón;
- E. Realizar un análisis cuantitativo de los datos estadísticos recopilados en relación a los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón generación 1998-2001, así como un análisis cualitativo que nos proporcione información sobre su capital cultural y los resultados de rendimiento académico de cada uno.
- F. Establecer marcos de referencia que permitan la orientación del capital cultural que poseía cada estudiante de Sociología generación estudiantil 1998-2001, en su trayectoria académica;
- G. Analizar la relación que existe entre el origen familiar y el capital cultural de los estudiantes de la FES-Aragón generación estudiantil 1998-2001;
- H. Establecer hipótesis sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Sociología de la FES-Aragón, generación estudiantil 1998-2001.

Las hipótesis que guiaron la presente investigación son las siguientes:

- a) Los estudiantes de Sociología de la FES-Aragón compartieron el mismo espacio educativo como actores iguales, sin embargo, no lo eran en función del desigual cúmulo de capital cultural, económico y social que cada uno puso en juego como estrategia para alcanzar el rendimiento académico exitoso y que les daba la posibilidad de constituirse como futuros sociólogos dentro de la esfera profesional.
- b) El capital cultural de los estudiantes de Sociología incide en el rendimiento académico de acuerdo con los siguientes perfiles: titulación, deserción, reprobación y eficiencia terminal.
- c) La acumulación del capital cultural, económico y social del entorno familiar influyó negativamente en la trayectoria académica de los estudiantes de Sociología generación estudiantil 1998-2001, en la medida que fueron proveedores de recursos necesarios para que los hijos sobresalieran en el sistema de educación superior.
- d) El estado deficiente y deteriorado de la infraestructura y servicios con los que cuenta la FES-Aragón como institución de educación superior Pública, influyeron negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes ya que de esta manera no tuvo condiciones para ofrecer la acumulación de un capital cultural escolar.

Las categorías que se analizarán en el marco teórico y conceptual de la presente investigación son: desigualdad social, desigualdad educativa, capital económico, capital social, capital cultural, reproducción social, rendimiento académico, educación superior Pública, habitus, espacio social, eficiencia terminal, reprobación, deserción y titulación, mismas que serán utilizadas para el análisis del estudio de caso.

Para llevar a cabo satisfactoriamente la presente investigación se siguió la siguiente metodología:

1. Se elaboró un análisis de fuentes biblio-hemerográficas que actualmente abordan el tema de capital cultural y rendimiento académico.
2. Se revisó y analizó información obtenida a través de cibergrafía que nos permitió conocer los últimos estudios y debates que se han hecho al respecto, motivo de la presente investigación.
3. Se hizo una revisión minuciosa de documentos tales como: actas de calificaciones, listas de ingreso y egreso e historiales académicos que permitieron la orientación del análisis de la situación académica de cada estudiante de Sociología de la FES-Aragón como deserción, eficiencia terminal, reprobación y titulación. Datos que en la presente investigación fueron necesarios para medir e interpretar el rendimiento académico.
4. De los datos recabados sobre rendimiento académico se procedió a cuantificar y presentar la información procesada para su análisis e interpretación.
5. Se recabaron y sistematizaron los datos emitidos de la encuesta levantada por la jefatura de Carrera de Sociología de la FES-Aragón de las generación 1998-2001, ello con la finalidad de acercarnos al análisis de sus habitus culturales y prácticas escolares mismos que nos llevaron a conocer el cúmulo de su capital cultural apostado como estrategia en el juego por alcanzar un determinado rendimiento académico.
6. Se realizaron entrevistas abiertas a una muestra de estudiantes de la generación 1998-2001 bajo cuatro perfiles de rendimiento académico, dos titulados, dos con eficiencia terminal, uno con adeudo de asignaturas y dos con deserción. El objetivo de ello fue coadyuvar con el análisis de los datos cuantitativos emitidos de la encuesta antes aludida así como reconstruir su trayectoria académica y saber cómo y de qué forma está constituido su capital cultural y cómo en éste intervienen para su constitución factores como el capital social y económico.

Se optó trabajar con entrevistas abiertas pues consideramos aporta datos interesantes e importantes a partir de la argumentación de la experiencia de vida de cada estudiante sobre la interiorización de habitus y la objetivación de éstos que les ha permitido trascender en el campo educativo. Así mismo para la presente investigación, la entrevista aportó un enriquecimiento para el análisis cualitativo el cual se llevó a cabo analizando el discurso emitido por cada estudiante.

La elaboración de esta investigación consideramos es relevante y puede representar un aporte a la Sociología de la Educación, pues en la medida que se vaya acercando a la explicación de los problemas que aquejan a esta generación escolar, resultará provechosa para explicar las dificultades del proceso enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico que padece esta Licenciatura de la FES-Aragón.

CAPÍTULO I

DESIGUALDAD EDUCATIVA, CAPITAL CULTURAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. UNIDADES DE ANÁLISIS.

Frente a las desigualdades estructurales de nuestras sociedades, cualquier planteamiento de equidad habrá de reconocer esas desigualdades y tomarlas como punto de partida. Tratar como iguales a los desiguales se traduce en un ahondamiento de la desigualdad.
Josefina Granja
(2000:59)

La desigualdad es un tema en discusión por su origen controvertido basado en el debate mismo sobre la igualdad. En este sentido resulta importante saber en función de qué se genera la desigualdad como fenómeno social que encrudece la realidad de los no privilegiados en rubros como el económico, social y cultural.

El nivel de ingresos y el acceso a los bienes de consumo son indicadores de desigualdad entre los sujetos sociales. Esta desigualdad originada socialmente repercute en todos los campos sociales, pero en el campo educativo, las desigualdades se acentúan más cuando las diferencias entre estudiantes se dan simplemente por los distintos hábitos que posee cada uno y la manera en cómo determinan la práctica académica puesta en juego como estrategia para alcanzar el rendimiento académico en la trayectoria escolar.

Es por ello que consideramos relevante en la presente investigación, saber el efecto que tiene la desigualdad social en el campo educativo. Más aún cuando a partir de esta desigualdad, los capitales económico, cultural y social son cúmulos distribuidos desigualmente entre los estudiantes repercutiendo en la trayectoria escolar de éstos y en su rendimiento académico.

1.1 DESIGUALDAD SOCIAL

Antes de explicar la desigualdad, requerimos principalmente estudiar qué es la igualdad y cómo se ha complejizado en un sentido social. La igualdad implica una justicia común, sin distinción, que lo que corresponde a uno lo es también para otro y en este tenor, Walzer concibe la igualdad como *“una igualdad compleja, en contraposición con la idea que él califica como simple(...) la igualdad simple supone la existencia de un único criterio universal de distribución aplicable indistintamente a todo tipo de bienes. En contraste con la igualdad compleja toma en cuenta la diversidad de bienes sociales que se intercambian dentro de una sociedad, cada uno de los cuales constituye de por sí una esfera independiente dentro de la que se establecen los criterios normativos de distribución”* (Aguilar, 2003:101).

Ahora bien, pudimos observar que Walzer menciona una igualdad compleja tomando como punto de partida la diversidad. Actualmente vivimos en una sociedad complejizada por la dinámica económica que, *“enlaza múltiples determinantes: sociales, políticas, culturales, ecológicas y tecnológicas”* (Tabash, 2000:13), de tal suerte que la arquitectura social continua construyéndose variada por lo tanto la igualdad compleja que alude Walzer, es la notable desigualdad.

La desigualdad más estudiada es la económica por incidir en los distintos tipos de desigualdad, sin embargo, es la desigualdad social la que nos interesa abordar en la presente investigación.

“La desigualdad social se entiende como la distribución desigual o inequitativa entre los habitantes de una sociedad, de los bienes y servicios disponibles en ella” (Stern, en Béjar y Hernández, 1993:35).

Esta concepción sobre desigualdad social que hace Claudio Stern nos parece adecuada e ilustrativa, pues fundamentalmente alude a una desigualdad económica que da cuenta de la distribución desigual de los ingresos que limita el acceso y la obtención de bienes y servicios con los que cuenta una sociedad,

tales como la alimentación, empleo, educación, salud, vivienda, etc. La desigualdad económica principalmente ha servido de patrón para polarizar a la sociedad, marcar diferencias y clasificar a su integrantes en la estructura social, es decir, *“el espacio social se divide en conjuntos de agentes ocupando posiciones similares que situados en condiciones similares y sometidos a condicionamientos similares, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses similares, luego de producir prácticas similares y parecidas tomas de posición”* (Bourdieu, 1984:30), es decir, esta polarización produce clases sociales.

Al respecto Rosemary Crompton enuncia cuatro concepciones del término clase: *“clase puede utilizarse para describir a los grupos que se sitúan dentro de un orden jerárquico... Esta asociación de la clase con la jerarquía nos lleva a un segundo uso común del término: el que indica prestigio o nivel social. Así el término clase alta o clase baja se utiliza con frecuencia para describir los atributos sociales de un individuo... Un tercer uso común de clase denota una descripción general de las estructuras de la desigualdad material. Así, en las sociedades modernas los grupos desigualmente recompensados son por lo general descritos como clases... El término clase no sólo se ha utilizado para describir niveles de desigualdad material, prestigio social u ordenaciones legales o tradicionales. Las clases también han sido identificadas como fuerzas sociales potenciales o reales – o actores sociales- con capacidad para transformar la sociedad (...) Por tanto, el uso del término clase puede describir ordenaciones tradicionales o legales, prestigio social o desigualdades materiales, así como fuerzas sociales revolucionarias o conservadoras”* (Crompton, 1997:28).

En las concepciones aludidas sobre clase social podemos observar categorías como: grupos situados dentro de un orden jerárquico, prestigio a nivel social, atributos sociales de un individuo, desigualdad material y grupos desigualmente recompensados. De tal suerte que no es posible pensar en las clases sociales como un término obsoleto, calificado así por algunos críticos, pues consideramos que, aludir a las clases sociales existentes en la sociedad actual

por el contrario de ser obsoletas se han vuelto cada vez más vigentes y necesarias.

Crompton alude a una clase alta y clase baja, lo mismo Bourdieu quien hace referencia a los grupos privilegiados y los no privilegiados, sin embargo, en esta clasificación no hay que perder de vista a las clases medias que existen dentro del espacio social pues a pesar de ser un *“concepto ambiguo”* (García Salord, 2004:223), comparto la idea que *“son grupos que comparten una identidad que por ocupar el lugar del medio ya no pertenecen a los de abajo y sostienen la expectativa de llegar a ser los de arriba”* (García Salord, 2004:223). En estas clases medias existe una heterogeneidad social que las compone y se relacionan de acuerdo a la construcción de la visión del mundo que los lleva a identificarse.

La desigualdad social también se hace presente en el campo cultural. Si la estructura del espacio social está dada por diferencias de clase que justifican la distribución desigual de los bienes y servicios de una sociedad, ello influye en la manera como los actores sociales obtienen y hacen suya la cultura, pues lo hacen en función de sus posibilidades económicas, sociales y simbólicas, accediendo así a la alta cultura o bien a la cultura popular.

La desigualdad cultural de la sociedad puede ser reflejada en el nivel de estudios de la población, la posibilidad de acceso a los medios de comunicación y la tecnología, en la práctica cotidiana del consumo de bienes y actividades culturales. La inculcación de la cultura tiene su seno en la familia, posteriormente en el sistema educativo y el adquirido de forma individual, capitalizándose de tal suerte que coadyuvando con los intereses, normas, valores, principios, gustos, costumbres, etc., constituyen una visión del mundo que permite a los actores sociales distinguirse unos de otros.

La desigualdad cultural forma parte de las desigualdades sociales, pues ha repercutido en el campo educativo, objeto de la presente investigación. De esta manera las diferencias entre estudiantes son cada vez más perceptibles, pero ¿qué sucede en el campo educativo que las desigualdades sociales no pueden

ocultarse?; ¿qué sucede en el trayecto educativo que lleva a los estudiantes a obtener distintos resultados?; ¿de qué manera influye la desigualdad social, económica y cultural en el proceso educativo de los estudiantes?, son algunas preguntas inquietantes a las cuales trataré de dar respuesta a la largo de este capítulo.

1.2 DESIGUALDAD EDUCATIVA

La desigualdad educativa es un problema que afecta la funcionalidad del sistema escolar en México y por ende se ha convertido el principal punto de atención en las investigaciones que se han hecho al respecto.

“La educación es un factor clave para el crecimiento de los pueblos (...) es un bien público y como tal es una de las mayores industrias de cualquier economía moderna, por tal razón es probable que la educación adquiera mayor importancia en el futuro como fuerza promotora de producción económica de expansión y de control de mercados, ya que el sistema educativo no sólo distribuye los bienes sociales presentes, sino que configura el tipo de sociedad por convenir” (Tabash, 2000:13). En este tenor, consideramos que la educación pública es un campo social al que debe darse mayor importancia, pues como alude Tabash, se trata de un “bien público”, por lo tanto cumple una función social, el desarrollo económico, político y social de los estados-nación.

Dicha función social de la educación pública, se ha visto limitada en la medida que surgen problemas que impiden la rendición de cuentas satisfactorias. Es decir, especialmente la educación superior en México atraviesa severas crisis financieras, educativas, políticas, entre otras, sin embargo, la crisis que más preocupa al sistema son los índices de egreso, pues estos son bajos y la mayor parte de la matrícula es absorbida entre quienes adeudan asignaturas y quienes desertan o abandonan el sistema.

Al respecto consideramos existen factores que influyen en el trayecto académico de los estudiantes que impiden o bien favorecen la obtención de buenos resultados al interior del sistema. Dichos factores en términos

bourdianos son el nivel de posesión de un capital cultural económico, social y simbólico. Nos detendremos en los aspectos de cada capital para explicar su incidencia en las desigualdades educativas.

El capital, es simplemente un tipo de acumulación. *“Es un trabajo acumulado, en forma de materia, en forma interiorizada o “incorporada... Es una fuerza inserta en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible. La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital dada un momento determinado del tiempo corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas”* (Bourdieu, 2000:133).

De acuerdo con Bourdieu el capital puede presentarse de tres maneras fundamentales: *“en capital económico, es directa e indirectamente convertible en dinero y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; capital cultural, puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización sobre todo en forma de títulos académicos, capital social que es un capital de obligaciones y relaciones sociales, resulta igualmente convertible bajo ciertas condiciones, en capital económico y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios”* (Bourdieu, 2000:136). El capital simbólico son las configuraciones de representación social que construyen la visión de la realidad social de cada actor.

Es menester señalar que todos y cada uno de los actores sociales, integrantes de la estructura social poseemos los capitales en mención, sin embargo, no todos estamos dotados en la misma medida, luego entonces, ello genera una clasificación de actores que nos lleva a reconocernos como *distintos* unos de otros. *“La posición de un agente determinado en el espacio social puede ser definida por la posición que él ocupa en los diferentes campos, es decir, en la distribución de poderes actuantes en cada uno de ellos, sea principalmente por el capital económico –bajo sus diferentes especies- el capital cultural y el*

capital social, así como el capital simbólico, comúnmente denominado prestigio, reputación, renombre, etc., que es la forma percibida y reconocida como legítima de estas diferentes especies de capital” (Bourdieu, 1984:29).

Lo que Bourdieu plantea es que los actores sociales están clasificados en la estructura del espacio social según principios básicos de diferenciación, el capital económico al cual se supedita el capital social y el capital cultural, mismos que al ponerse en juego dentro de los distintos campos en los que se desempeñan los actores sociales posibilitan generar su existencia, misma que se construye bajo una identidad determinada que lleva a los actores sociales a conformarse en grupos. *“Los agentes tienen tantas cosas más en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones y tantas menos cuanto más alejados”* (Bourdieu, 1997:19).

Estos grupos identificados generan la disposición de llevar a cabo prácticas cotidianas que los lleva a formar y moldear los estilos de vida. Asimismo construyen e interpretan el mundo circundante de acuerdo a su percepción simbólica y habitus. Bourdieu utiliza la categoría habitus como principio generador de prácticas y clasificación.

De acuerdo con Gilberto Giménez (2005:82) *“Para Bourdieu el agente social no sólo actúa hacia el exterior, sino que está condicionado subjetivamente – “desde adentro”- por el sistema de disposiciones adquiridas”*. Estas disposiciones son determinadas por habitus que consisten de acuerdo con Bourdieu a un *“sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a un fin”* (Bourdieu, 1991:92).

Como podemos dar cuenta el habitus tiene dos dimensiones importantes que permiten la explicación de esta herramienta analítica. El habitus como **estructura estructurada** y refiere a las prácticas que los agentes sociales interiorizan gracias a la inculcación que de éstas se hace a lo largo de su vida,

por ello son duraderas y transferibles. Por ejemplo actuar, percibir, sentir, pensar de determinada manera, moverse, orientarse, etc. Ahora bien, son estructuras estructuradas pues son prácticas socialmente constituidas y determinadas que simplemente deben aprenderse a ser y hacer, lo cual requiere de una disposición predeterminada que se orienta en función de la posición que ocupa un agente social en la estructura de clases. Es decir, las estructuras estructuradas, son sistemas clasificatorios que generan prácticas distintas y distintivas *“lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que práctica y manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial-; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero.”* (Bourdieu, 1997:20).

El habitus como **estructura estructurante**, son generadores y organizadores de prácticas, es decir, considerando la forma interiorizada de las prácticas de los agentes sociales, estos determinan cómo actuar en determinadas situaciones constituyendo una práctica cotidiana que no tiene que pasar necesariamente por la reflexión ya que es una conducta natural que ejercen. Por ejemplo, leer un libro, asistir a la opera, comprar revistas especializadas, analizar algún contenido, etc.

El habitus es entonces *“la historia hecho cuerpo”* (Gutiérrez, 1997:65), es la constitución de prácticas sociales dotadas de un sentido previamente interiorizado que orienta la conducta del agente social en un campo específico y forma parte de la actitud natural del agente social que está establecido por sistemas de clasificación marcando la diferencia entre el actuar de los distintos agentes sociales.

Para trabajar el habitus en la presente investigación es necesario retomar del mismo Bourdieu los términos campo y estrategia, en este sentido es necesario retomarlos pues cada uno no puede dissociarse del habitus ya que en su explicación ante un objeto de estudio concreto son concomitantes.

“Un campo, es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales”. (Jiménez, 2005:85). Por ejemplo: el campo de la política, el campo laboral, el campo religioso, etc. en el caso de la presente investigación se trata del campo educativo. Es menester señalar que de acuerdo al campo en el que el agente social esté inmerso será el sentido que le dé a su práctica y sabrá entonces que en los diversos campos y situaciones, la lógica de la práctica será distinta.

Para actuar de determinada manera en algún campo el agente social operará de acuerdo a la lógica de la práctica la cual es *“un impulso a actuar en un espacio objetivamente constituido como estructura de exigencia. “Cosas a hacer”* ante una situación determinada (Gutiérrez, 1997:69).

En este tenor la práctica como estructura estructurada determina la diferencia de prácticas entre los agentes sociales, en este orden de ideas, la práctica es una estrategia utilizada para defender los intereses de cada agente social en un campo determinado que los lleve a alcanzar un fin, *“sin ser el agente social necesariamente consciente de este mecanismo”* (Jiménez, 1997:71).

La lógica de la práctica tiene una connotación de juego -explica Giménez-Bourdieu expone que las estrategias se convierten en un juego social que hace posible un número determinado de jugadas en un campo de juego específico, de esta manera *“el campo se convierte en un espacio de juego relativamente autónomo, con objetivos propios a ser logrados, con jugadores compitiendo (a veces forzosamente) entre si y empeñados en diferentes estrategias según su dotación de cartas y capacidad de apuesta (capital) pero al mismo tiempo interesados en jugar porque “creen” en el juego y reconocen que vale la pena jugar”* (Bourdieu, Repónses,1992:72 citado por Giménez, 2005:85).

En función de lo antes aludido, pondremos el punto de atención en el campo educativo en el cuál se encuentran jugadores insertos en la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón, los cuales estratégicamente apostaron de acuerdo a su capacidad o cúmulo de capital económico, social y cultural para alcanzar el rendimiento académico de éxito o fracaso. Dicho rendimiento los llevará a mantener o transformar sus condiciones de existencia materiales e intelectuales.

Compendiando al respecto, el capital económico y capital cultural son sistemas que clasifican a los actores sociales de acuerdo a la posesión de un determinado patrimonio económico y cultural. Estos capitales son puestos en juego por los actores sociales en los distintos campos en los que se desempeñan o bien en las relaciones sociales con las cuales interactúa, llevándolos a establecer prácticas sociales dotadas de un sentido que permite guiar los parámetros de acción fijados para alcanzar un fin. Estos pueden ser generar la disposición de llevar a cabo una práctica que lo conduzca a mejorar o mantener sus condiciones de existencia en la estructura del espacio social, y al mismo tiempo crear la posibilidad de crearse como un ser social, en la medida de lo que es y en lo que se convertirá. Es decir, no es suficiente poseer dinero, credenciales escolares, puestos laborales, gustos refinados, preferencias, formas de vestir, de hablar, de comportarse, estilos de vida, también es importante la lógica de las prácticas cotidianas.

En función de estos capitales como principios de diferenciación que influyen en la desigualdad educativa nos permitiremos explicar lo siguiente:

La igualdad de acceso al sistema de educación superior en México ha sido un mecanismo utilizado en función del ejercicio del derecho que tienen los jóvenes a estudiar en el sistema educativo mexicano, sin embargo la oferta educativa abierta a todos los jóvenes provenientes de las distintas clases sociales obliga un trato igual a una masa aparentemente homogénea de estudiantes que en realidad están constituidos por principios de diferencia económica, cultural y social.

Así, puede parecer que hablar de desigualdad educativa y dar acceso tanto a los estudiantes privilegiados económica, social y culturalmente como a los no privilegiados puede tratarse de un equilibrio social y ello no es así. Los filtros de selección para el ingreso al sistema de educación superior en México miden el cúmulo del capital cultural interiorizado a lo largo de los grados escolares cursados anteriormente mediante un examen de conocimientos generales, así como el capital económico y social mediante un análisis socioeconómico proyectado en un cuestionario estadístico, de tal forma que el sistema universitario hace una selección de estudiantes en aparente igualdad, sin embargo, el proceso enseñanza aprendizaje deja de ser igual en común a todos ya que a pesar de la selectividad existen diferencias entre estudiantes, de esta manera nos enfrentamos a una equidad, es decir frente a un marco que indiscutiblemente considera las diferencias.

Técnicamente por los resultados obtenidos en los filtros de selección, el nivel superior ha aceptado a jóvenes que aunque de distinto origen social, tienen la capacidad de ingresar al sistema y mantenerse en él. Finalmente, los que no han sido aceptados en el nivel de educación superior se quedan en la aspiración de llegar a ser, ya que los filtros de selección determinaron que no cuentan con las virtudes académicas necesarias que requiere el sistema universitario.

De lo antes aludido podemos desprender que el sistema educativo en México lejos de combatir las desigualdades entre alumnos, las refuerza y agrava en la medida que da por supuesto que todos tienen los mismos conocimientos pero ignora que no todos tienen la misma formación. Así es como la igualdad de oportunidades interfiere en la desigualdad educativa.

La regularidad educativa en el sistema de educación superior es otra problemática relevante que se presenta pues durante el trayecto se ponen en juego estrategias tales como habilidades en la comprensión de lectura, redacción, ciertos criterios analíticos, comprensivos etc., las cuales los estudiantes apuestan con el fin de beneficiarse en el trayecto educativo, estas estrategias sirven al estudiante como herramienta en su reproducción formativa

profesional. Dichas estrategias se ponen en juego sin deslindarse de su origen social.

En este orden de ideas es menester señalar que aún cuando el origen social del estudiante es inherente a la lógica de su práctica educativa ello no significa necesariamente continuar con las prácticas sociales interiorizadas desde el seno familiar. Es decir la reproducción social no es lo mismo que repetir prácticas.

La repetición implica llegar a la misma acción invariablemente sin cambio, es decir ir de lo igual a lo mismo. Mientras que la reproducción social de acuerdo con Passeron (1983:433) *“no se confunde en un proceso de renovación puro y simple (...) La reproducción social no es nunca reproducción de una estructura o de un sistema que perduraría (...) Las diferencias entre oportunidades individuales de éxito escolar o de movilidad social según los grupos (sociales, sexuales), las diferencias o relaciones de poder entre grupos y la estructura de la estratificación en grupos o clases, no son jamás y en ninguna parte perfectamente inmóviles”*. Para ilustrar lo antes aludido expondremos que un estudiante podrá haberse desarrollado inmerso en un ambiente donde la cultura popular prevalece sin embargo, puede de manera autónoma acercarse y familiarizarse con la alta cultura que le permitirá transformar su visión e interpretación del mundo circundante. Ahora bien aunque pertenece a determinado grupo social ello le dará la oportunidad de convertir sus condiciones de existencia.

Es entonces que la puesta de estrategias en el juego por el rendimiento académico de estudiantes que por su origen social y la acumulación económica y cultural que poseen no representa necesariamente a mayor capital económico y cultural mayor rendimiento académico. No se trata de una regla causal que al mismo tiempo indique a menor capital económico y cultural menor rendimiento académico, pues cabe mencionar que cuando existen casos de, a menor capital económico mayor capital cultural nos lleva a referir a la posibilidad de que se trate de estudiantes que tienen la disposición de transformar sus condiciones de existencia social.

Al respecto Bourdieu plantea que, *“para un estudiante de clase superior ingresar a la universidad es algo absolutamente natural y normal, para las clases inferiores, la universidad es como un objetivo inalcanzable o cuando más posible en el caso de muchachos superdotados (...) la enseñanza está organizada según formas ocultas de desigualdad que no son institucionalmente universitarias sino (en apariencia) estrictamente intelectuales, los que triunfan en las pruebas universitarias –se piensa- que sean los mejores pero da la casualidad que en su mayoría proceden de clases superiores”* (Bourdieu y Passeron,1973:6).

De acuerdo con Muñoz Izquierdo (1996: 125-143), las desigualdades educativas se dan en el marco de cuatro tesis. De acuerdo al paradigma funcional:

1ª Tesis: Las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos, por lo que tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos integrantes de la formación social en la que los sistemas educativos están inmersos.

2ª Tesis: Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes.

De acuerdo al paradigma dialéctico

3ª Tesis: Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que los currículos, habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países económicamente dominantes, no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que dichos currículos están dirigidos.

4ª Tesis: Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados, y de agentes que fueron preparados para responder a los requerimientos de otros sectores, también integrantes de las sociedades de las que aquellos forman parte.

Es relevante observar en las tesis que alude Muñoz Izquierdo sobre desigualdad educativa que el origen social de los estudiantes es un determinante de clasificación y rendimiento académico en la educación por tanto, algunos no pueden responder a un sistema de enseñanza que no está pensado en las necesidades e intereses de cada alumno, por el contrario, la enseñanza de una cultura arbitraria es impuesta y cada uno debe tratar de sobresalir, pues responde a exigencias educativas basadas en la modernidad de la nueva era tecnológica y de comunicaciones, así como a intereses de “*grupos corporados*” (Archer, 1982: 8-23) que se encargan de administrar y negociar las condiciones educativas.

Es importante aclarar que la existencia de una diversidad estudiantil no significa el caos educativo pues *“por mucho que difieran entre sí, por muy grandes que puedan ser las desigualdades que los separen ya sea en lo que se refiere a las condiciones de existencia como a las probabilidades de éxito escolar, los estudiantes tienen en común, al menos la voluntad de conseguir identificarse individualmente, tanto mediante el mito de la unidad cuanto mediante el juego de la diversificación, con algo que, sin ser un modelo, es menos que un ideal y mas que un estereotipo que constituye una esencia histórica del estudiante”* (Bourdieu y Passeron,1973:66).

El ser algo o alguien, es una de las expectativas que tienen en común los estudiantes, ya sea por obligación, por el sueño, por metas fijadas, incluso por pensar que un grado asegurará mejores condiciones de vida, perseguir todo aquello y pensar en alcanzarlo requiere de tres puntos bourdianos fundamentales: posición, disposición y toma de posición que traducido significa: ser estudiante, emprenderse como estudiante y desempeñarse como estudiante. Ello implica la obtención de un grado de conciencia que permite al estudiante rendir y buscar o allegarse de alguna manera los recursos culturales necesarios para sobresalir, como alude Bourdieu al respecto, si el éxito académico no se puede obtener como elegido social, sí conseguirlo como elegido intelectual.

Para tomar la conciencia de ser estudiante, rendir al máximo y alcanzar la eficiencia se requiere también de una acumulación de capital cultural interiorizada y objetivada que favorezca el alcance de buenos resultados al interior del sistema universitario.

Hasta ahora, hemos podido ver cómo influyen las desigualdades sociales en el proceso educativo, desigualdades que se proyectan en el rubro económico y por ende en el origen social y cultural que inciden en el rendimiento académico pues como bien lo plantea Bourdieu, constituyen mecanismos utilizados como herramientas indispensables para que el estudiante se reproduzca satisfactoriamente en el sistema.

El capital cultural por tener estrecha relación con la educación juega un papel relevante, de manera que trataremos de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿de qué manera incide el capital cultural en la educación? y ¿cómo influye el capital cultural en el rendimiento académico de los estudiantes?

1.3 CAPITAL CULTURAL

El éxito o fracaso escolar interpretado como rendimiento académico, está estrechamente relacionado con el factor cultural. El nivel cultural en alumnos de educación superior contribuye a fijarse metas profesionales, por ello el capital cultural es una herramienta básica que además favorece a que la trayectoria educativa sea continua, eficiente, eficaz y regular.

La cultura por las distintas connotaciones que tiene en su significado es difícil un concepto exacto, sin embargo, para la causa que llama nuestra atención podemos reafirmar que la cultura *“viene a constituir la suma de conocimientos, habilidades, valores, tradiciones, principios que alimentan al hombre y que condicionan su accionar social (...) La cultura es aquello que en la naturaleza es modificado por la intervención del ingenio humano. En toda sociedad, la cultura esta hecha con las adquisiciones del pasado, recursos, conocimientos, técnicas, incorporadas a las producciones actuales, de donde resulta también*

que la cultura es lo que traduce en creaciones objetivas, la intuición del mundo de una colectividad humana, en el sentido que da a su vida y las preguntas que una comunidad se plantea a sí misma o sobre sí misma” (Maulnier, 1977:83-84)¹

De acuerdo con este concepto de cultura y considerando que el capital es una inversión o cúmulo, podremos sintetizar que, el capital cultural es un cúmulo de conocimientos, habilidades, valores, tradiciones, destrezas, etc., mismas que los actores sociales ponen en juego por medio de su ingenio.

El capital cultural de acuerdo con Bourdieu, se presenta en tres formas o estados: *“Interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales de teorías de sus críticas y finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe considerarse aparte ya que confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar”* (Bourdieu, 2000:136).

El estado incorporado, es esa condición cultural, la cual los estudiantes por naturaleza hacen suya (estructuras estructuradas), pues este cúmulo de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, experiencias, intereses, normas, valores, gustos, costumbres, etc., los lleva a determinar sus aspiraciones educativas por ende le conceden un valor específico a la educación. Asimismo este estado incorporado influye y es nutrido por el estado objetivado que es la disposición al consumo de bienes culturales como libros, revistas especializadas, periódicos, música, acceso a los medios de comunicación, asistencia a actividades culturales como visitas a los museos, exposiciones, cine, conciertos etc. (estructuras estructurantes, principios generadores y organizadores de prácticas).

¹ El autor Maulnier, fue citado en el texto “El capital cultural” tomado de la publicación hecha en la página de Internet www.eumed.net/libros/2005/gcc/1c.htm, el cual no especifica el nombre del autor de dicho escrito.

En este caso la familia juega un papel determinante y fundamental en la capitalización de la cultura ya que los padres son generadores de *habitus* mismos que intervienen en el desempeño escolar de los estudiantes. Así, resulta necesario enfatizar en la presente investigación que la escolaridad de los padres, su profesión, su actividad laboral y sus ingresos económicos determinan el nivel socioeconómico y cultural así como las condiciones de existencia familiares. Además la familia genera en los hijos la habilidad de apostar de determinada manera en el juego por la disputa del rendimiento académico satisfactorio en el sistema educativo.

La escolaridad de los padres es significativa en la medida que son orientadores y guías. Empero la escolaridad de la madre es aún más fundamental ya que es la figura con la que suelen convivir más los estudiantes, y a quien dirigen las preguntas escolares, en tanto funge en ocasiones como asesor de tareas escolares. La escolaridad del padre al mismo tiempo representa una variable relevante sin embargo, lo es como determinante del ingreso económico y el status laboral que generan los medios necesarios para constituir condiciones de existencia en los estudiantes. Entre menos escolaridad tengan los padres, más serán las aspiraciones de los hijos y no porque estén acostumbrados a un estilo de vida, sino porque conscientes de sus condiciones de existencia persiguen el objetivo de poder ser desclasados.

La profesión de los padres. Como fue mencionado con antelación la actividad que desempeñan los padres en el mercado laboral tiene correspondencia con el nivel de ingresos que obtienen pues en los mismos se genera la calidad de vida de los integrantes de la familia ya que tanto la actividad laboral como el nivel de ingresos contribuyen a mantener un rango de satisfacción de las necesidades de sus integrantes, ello comprende la inversión en educación, así como en el consumo de bienes y actividades culturales.

El hábitat. Este indicador ilustra las condiciones en las que el alumno desarrolla su práctica educativa, considerando al hábitat como el espacio para llevar a cabo las tareas escolares fuera de la universidad. Este espacio comúnmente cumple con características asociadas al nivel socioeconómico de

la familia. Algunas características son: la ubicación geográfica del hábitat, abastecimiento de los servicios públicos necesarios, número adecuado de habitaciones que permitan el esparcimiento y la asignación de espacios destinados al estudio, el número de habitantes ya que una familia numerosa en una vivienda pequeña pueden incidir negativamente en el proceso de educación y el rendimiento escolar.

“El nivel socio-cultural de la familia es una variable que influye notablemente en el comportamiento de un individuo (...) en la medida en que éste siguiera ciertas pautas culturales en el hogar, como son la capacidad de abstracción y el manejo de símbolos; un cierto nivel de información; un tipo particular de comunicación con sus padres y hermanos, etc. tendrán menos dificultades para cumplir con las exigencias de la enseñanza formal, especialmente a nivel superior” (Bartolucci, 1981:88).

La familia además de generar condiciones de existencia socioeconómica y cultural también capitaliza cualidades personales que le permiten trascender al estudiante en determinadas circunstancias. Entre estas cualidades tenemos:

La *inteligencia* está formada de las aptitudes mentales que se asocian con las aptitudes intelectuales, es decir, con la capacidad de enfrentar y resolver exitosamente los problemas que se presentan en el proceso del aprendizaje. En el campo educativo, la inteligencia es comúnmente asociada al lenguaje y la comprensión de lectura. De ahí que la participación, la expresión oral y escrita, el grado de reflexión, crítica y analítica se hacen presentes en mayor o menor medida de acuerdo a los hábitos generados en los estudiantes y apostados en la práctica educativa.

La *personalidad* es un elemento del rendimiento académico, ya que se compone de la *motivación* que el estudiante tiene para sobresalir en su trayectoria educativa reflejada en el sentido que le da adquirir una credencial que posibilite la modificación de su existencia. Este tipo de motivación también se da en la familia por la preocupación que hay en los padres de que sus hijos sobresalgan en la lucha por mejorar sus condiciones de vida. Otra motivación

se da en la *obtención de notas*, aunque de acuerdo con la opinión de algunos críticos, éstas tienen un carácter subjetivo pues objetivamente una calificación no mide con fiabilidad el rendimiento académico, pues el valor de un número no puede valorar el conocimiento que realmente ha interiorizado el estudiante.

En este tenor la presión que ejerce la familia para que sus hijos continúen estudiando, se da influenciado por el origen sociocultural de los padres. De esta manera entre menos escolaridad tengan los padres mayor será la presión de que hijos sigan estudiando, ya que persiguen el anhelo de obtener la superación que ellos no alcanzaron o porque tienen la esperanza de que sus hijos cambien las condiciones de existencia de la familia.

Por otro lado es probable que en las familias que son consideradas privilegiadas en el aspecto sociocultural y tienen un nivel escolar alto, no exista tanta presión para que los jóvenes sigan estudiando; luego que para ellos es un proceso normal que por herencia deben continuar.

De acuerdo con Raymond Williams, la reproducción es una acción y es tratada por él como una *“tradición (nuestra herencia cultural) es un proceso de continuidad deliberada, y sin embargo, se puede demostrar mediante el análisis que cualquier tradición constituye una selección y reelección de aquellos elementos significativos del pasado, recibidos y recuperados, que representan no una continuidad necesaria sino deseada. En esto se parece a la educación que supone una selección similar del conocimiento deseado y de los modos deseados de aprendizaje y autoridad. Es importante subrayar en cada caso que este deseo no es abstracto sino que está efectivamente definido por las relaciones sociales generales existentes”* (Williams, 1981:174).

Si atendemos a este tipo de herencia cultural que los padres capitalizan para sus hijos, es menester poner atención en la manera en cómo se adquiere esta herencia sin perder de vista el origen social. Considerando el capital económico de los estudiantes y sus relaciones familiares, esta herencia cultural ofrecida como herramienta escolar no es adquirida de la misma manera, pues las desigualdades vuelven hacer acto de presencia.

La dotación cultural de los padres a sus hijos puede variar en función de sus posibilidades económicas por ejemplo, las posibilidades que van desde comprar un libro que cumple dos propósitos, acrecentar el acervo bibliográfico personal y tener la obra original que le permitirá retomarlos cuantas veces sea necesario o bien la inversión en copias fotostáticas que después se ignora que se poseen. *“El camino que conduce a los más altos logros educativos empieza muy pronto. Los niños de familia de clase alta tienen más probabilidades de tener un entorno familiar que les proporciona la capacidad intelectual necesaria para tener un buen rendimiento escolar”* (Kerbo, 1998:203).

Los padres, cuando tienen un nivel sociocultural sustancialmente capitalizado, están al pendiente de lo que leen sus hijos, qué tipo de libros lee, si leen el periódico, qué secciones específicas leen, cuánto tiempo dedican al televisor, qué programas ven, qué tipo de cine gustan, con qué frecuencia asisten a museos, exposiciones, conciertos, tienen acceso a los medios de comunicación como el internet y están al pendiente que el habitat en el que se desarrollan sea el ideal para llevar a cabo las labores escolares.

Estas prácticas culturales y las formas en cómo se llevan a cabo marcan la *diferencia* entre los estudiantes. Los hijos de familias con ambos padres con un nivel socioeconómico cultural favorable tienen más posibilidades de éxito educativo pues *“tienen libros y juguetes que les dan ventaja y es más probable que vean a sus padres entretenerse en actividades como la literatura y la escritura”* (Kerbo, 1998:203).

En esta parte del análisis es fundamental darnos cuenta que también el capital simbólico juega un papel relevante en el capital cultural. De acuerdo con Clifford Geertz la fase simbólica constituye *“estructuras de significación socialmente establecidas”* (Giménez, 2004:2) lo que para Bourdieu también son estructuras estructuradas, de modo que el lenguaje, los comportamientos, las maneras de vestirse, de alimentar, los gustos estéticos, las maneras del consumo cultural, la asistencia a espacios culturales etc. varían de una clase a otra por la distinción de campos culturales y simbólicos compartidos que nos llevan a construir una significación diferente del mundo circundante.

Lo que interesa abordar en la reproducción familiar del capital cultural son los significados transmitidos por herencia, que al compartir una misma estructura social son homogéneos, aunque no así el significante. En el campo educativo, el significado de asistir a la universidad se puede compartir en la medida que se le da continuidad a la lógica escolar, pero en cuanto a las expectativas profesionales, el significante puede variar entre quienes asisten a las aulas universitarias para preparar el camino e insertarse en el mercado laboral, superación personal, porque la universidad es el único medio de acceso a la cultura o porque es un proceso educativo normal. Oliver Donnat alude que *“la Sociología de la cultura sigue estando muy marcada por las nociones de cultura cultivada, cultura media y cultura popular (...) los comportamientos culturales siguen correlacionándose muy fuertemente con las posiciones y las trayectorias sociales y de modo particular con el capital cultural”* (Giménez, 2004:12).

La obtención del capital cultural no se agota en la tarea que la familia tiene para interiorizar patrones y objetivarlos en la acción, pues la escuela juega también un papel determinante aunque secundario en la formación de un capital cultural escolar que se objetiva en el estado institucional.

El sistema educativo con sus programas y planes de estudio capitaliza otro tipo de cultura. La inversión que los familiares hacen para la educación será reforzada en el campo educativo. *“El proceso educativo tiene la acción real de agregar más capital cultural al capital cultural”* (Bartolucci, 2000:19).

Los habitus culturales fomentados en el seno familiar se fortalecen en la escuela, si por condición no es posible asistir o consumir bienes culturales, la escuela se encargará de exigirlos como parte de su cometido educativo.

Así el sistema educativo se encarga de consolidar el capital cultural, utilizando como vía para ello a los docentes quienes representan el eje de enseñanza aprendizaje, es por ello que la preparación adecuada de los profesores resulta de suma importancia, pues en el aula no solo se pone en juego el capital

cultural de los estudiantes también el del docente quien lo conjuga con la metodología didáctica a seguir.

Asimismo existe otro factor que no puede dejarse de lado y éste es sin duda alguna la calidad de las condiciones que la institución ofrece a sus estudiantes para que éstos lleven a cabo su práctica educativa. Condiciones tales como servicios académicos, administrativos y de estructura e infraestructura, entre los cuales se encuentran: excelente acervo bibliográfico, equipamiento adecuado de los talleres y laboratorios, buenas condiciones de las aulas, mobiliarios, comedores, servicio médico, sanitarios, cubículos, entre otros servicios que ofrece la universidad, atención cordial y amable de las autoridades y personal que conforman la institución y Respuesta oportuna e inmediata a las dudas o peticiones de los alumnos, etc.

Como podemos observar es ineluctable que la cultura en su capitalización escolar como familiar y sus resultados intervienen en los resultados de rendimiento académico de los estudiantes pues cuando en el ambiente de desigualdades sociales y educativas no existe correspondencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela y mucho menos entre el profesor y el alumno pues de acuerdo al origen social, los estudiantes descifran los códigos educativos, adecuada o inadecuadamente.

Ello puede repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes y generar rezago educativo (materias reprobadas), deserción o abandono del sistema educativo aunque también puede significar la obtención de la eficiencia terminal (rendimiento académico satisfactorio, terminar con el 100% de los créditos al egreso del sistema) o bien la titulación (obtención del título profesional que lo lleva nuevamente a la distinción).

1.4 RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico de los estudiantes específicamente de Educación superior, sea pensado éste en éxito o fracaso, es un tema que ha tomado relevancia y ha acaparado la atención de estudiosos sobre el tema, algunos de ellos: Sebastián Rodríguez Espinar (1982), Mario De Miguel Díaz (1999), Eustaquio Martín (1986), Rosa María González Tirados (1989), Gimeno Sacristán (1976), Alicia G. Omar (2004), entre otros.

El contexto social, familiar, el ambiente institucional y los recursos que los estudiantes llevan a cabo como estrategia para desempeñar su práctica educativa, intervienen en los resultados, académicos, pues el valor del rendimiento radica en las diferencias que existen entre cada alumno con respecto a los resultados que obtienen en el trayecto educativo, la culminación del ciclo y la obtención del título.

Asimismo, estas diferencias a las que hago referencia, existen por el cúmulo de capital económico, cultural y simbólico que posee cada estudiante vinculados al origen social, luego que *“ninguna persona aprende de un modo similar ya que cada individuo posee una manera muy singular de acercarse y apropiarse de un nuevo conocimiento y de manejar este nuevo concepto en relación con los que ya poseía”* (Nieto y Domínguez, 2003:54).

De esta manera consideramos que las diferencias en la apropiación del conocimiento constituyen la parte medular del rendimiento académico, pues no es la misma forma en que los estudiantes de distinto origen social hacen suyo el conocimiento, por ende no obtendrán los mismos resultados aunque compartan el mismo espacio educativo y el tipo de enseñanza.

Es menester señalar entonces que, para estudiar el rendimiento nos enfocaremos a analizarlo como *“la cantidad de producto o el grado de utilidad que produce el trabajo desarrollado en cualquier actividad”* (Martín, 1986:12). Ahora bien, para analizar el rendimiento desde el plano académico, atenderemos al trabajo realizado en la escuela, mismo que precisa un

“conjunto de factores o variables que el alumno pone en juego en su proceso de aprendizaje” (Martín, 1986:12).

Asimismo en el presente trabajo invocaremos al rendimiento académico asociado a cuatro perfiles: adeudo de asignaturas, deserción del sistema de educación superior, eficiencia Terminal la cual refiere simplemente a la obtención del 100% de los créditos cubiertos del plan de estudios vigente. Titulación que es la obtención del reconocimiento escolar donde estipula que el alumno cuenta con los conocimientos propios de la licenciatura estudiada y que le permitirá desarrollarse en el campo profesional.

Actualmente la demanda del sistema de educación superior en México ha superado la oferta, es decir, cada año existen más estudiantes que quieren ingresar al sistema de educación superior que los lugares que existen disponibles. La demanda podría responder de estudiantes que por cualquier circunstancia saldrán adelante en el sueño de la superación profesional. Sin embargo en el trayecto educativo, las complicaciones aparecen, pues *“los estudiantes se definen por la relación que mantienen con su clase de origen con su condición y con su actividad escolar y también porque siendo aspirantes a intelectuales, se esfuerzan por vivir aquella relación según los modelos de clase intelectual reinterpretados por su mentalidad de estudiantes” (Bourdieu y Passeron, 1973:69).*

Con ello no deseo se entienda que el origen social pueda ser un determinante que impida el éxito académico y por lo tanto los estudiantes vean truncas sus aspiraciones académicas. Contrario a ello, consideramos que deberán luchar permanentemente con las desigualdades buscando la capitalización de recursos culturales y económicos, principios de diferenciación con la finalidad de jugar con mayores estrategias en la lucha por el rendimiento académico, por el desplazamiento vertical en el espacio social de clases y por la mejoría de sus condiciones de existencia.

Es por ello que bajo este tenor *“para el estudiante hacer, es siempre hacerse... estudiar no es crear, sino crearse, estudiar no es crear una cultura y, menos*

aún crear una cultura nueva sino crearse, en el mejor de los casos, como utilizador o transmisor enterado de una cultura para otros... En términos generales estudiar no es producirse sino producirse como capaz de producir” (Bourdieu y Passeron, 1973:86).

De esta manera la educación es interpretada como inversión cualquiera que sea el origen social de los estudiantes. La educación, tiene una función, producir mejores ciudadanos en pro de su misma existencia.

Como hemos visto, la desigualdad social es el punto de partida para entender la problemática sobre desigualdad educativa que existe en el sistema de educación superior en México. Dicha desigualdad social se encuentra enraizada en la desigualdad económica, pues ésta mide la distribución del ingreso que posibilita el acceso a los bienes y servicios disponibles en la sociedad y a su vez clasifica a la misma entre quienes acceden de manera ilimitada y quienes lo hacen con restricciones.

A los bienes y servicios que la sociedad brinda, toda la población tiene acceso, sin embargo, la clasificación radica en el cómo o de qué manera se tiene acceso a ellos, constituyendo principios de diferenciación.

Dentro de esta desigualdad social en la que se forman y desarrollan los individuos sociales es que se forja la desigualdad educativa y más aún en la educación pública, pues al sistema ingresan estudiantes *iguales*, sin embargo, su capital social y económico son distintos entre sí e influyen en la constitución del capital cultural. Estos, a su vez, inciden en los resultados al interior del sistema, traducidos en éxito o fracaso académico, pues los estudiantes ponen en juego estos capitales como estrategias para desempeñarse según su capacidad de apuesta y generar su existencia dentro del sistema educativo.

El capital cultural es una acumulación de intereses, valores, aptitudes, actitudes, destrezas, conocimientos, entre otros que interiorizan fomentados desde el seno familiar (*habitus*). Asimismo esta acumulación cultural se enriquece en el estado objetivado dado en el consumo de bienes culturales y

que resultan necesarios para el estado institucionalizado del capital cultural pues se refleja en el rendimiento académico. Bourdieu plantea que a mayor capital económico, mayor capital cultural y lo hace en función del nivel socioeconómico-cultural de la familia, pues los padres generan en sus hijos aptitudes intelectuales-personales que incorporan como prácticas cotidianas y que a su vez los llevan a objetivar el capital cultural en el consumo de bienes culturales. Es decir, los padres se encargan de capitalizar los valores, intereses, normas, principios, gustos, costumbres, habitus y todo aquello que constituya la visión del mundo del individuo en la sociedad y que lo hará distinguirse de otros. Estos elementos, puestos en juego en el campo educativo, permitirán al estudiante tener un desempeño óptimo en su trayectoria escolar. Sin embargo, al mismo tiempo se considera que a menor capital económico, mayor capital cultural, pues no sólo se considera el privilegio económico en el caso estudiantil, sino que también se valora la posición, disposición y toma de posición de estudiante en su función como tal, la apropiación de su rol como estudiante y la posibilidad de que se reproduzca como estudiante, ya que esta conciencia le permitirá allegarse de cualquier manera los bienes culturales para su rendimiento académico, de tal suerte que se trate de un elegido intelectual y no social necesariamente.

En el rendimiento académico de los estudiantes influye indudablemente el capital cultural en sus determinantes familiares e institucionales.

Es menester señalar ello, pues las instituciones deben garantizar los medios adecuados, eficientes y pertinentes para el desempeño óptimo de los estudiantes en su trayectoria educativa, consistente en una infraestructura física y humana de calidad. De tal suerte resulta necesario hacer un estudio concreto de la FES-Aragón y su Licenciatura en Sociología para poder analizar profundamente sobre el tema.

CAPÍTULO II

LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES (FES) ARAGÓN Y SU LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA COMO PROVEEDORES DE CAPITAL CULTURAL ESCOLAR

*La simple descripción de la relación entre
éxito universitario y origen social tiene sentido
crítico desde el momento que la ideología
del don reposa, ante todo
sobre la ceguera frente las desigualdades sociales
la escuela y la cultura.*

***Pierre Bourdieu y JC Passeron
(1973:106)***

El presente capítulo tiene como objetivo conocer las condiciones de la infraestructura, servicios y planta docente de la FES-Aragón, así como la lógica de su funcionalidad, con el fin de conocer el entorno que ofrece a los estudiantes para desempeñar su práctica educativa.

Asimismo se pretende conocer la operabilidad de la Licenciatura en Sociología mediante su plan de estudios vigente y cómo éste ha repercutido en la deserción, reprobación, eficiencia terminal y titulación de los estudiantes.

De la misma forma nos acercaremos a la incidencia que tiene la planta docente en la funcionalidad de la licenciatura pues constituye un recurso importante en los resultados de rendimiento académico.

Es importante hacer este estudio pues tanto la FES-Aragón como la Licenciatura en Sociología son condicionantes relevantes institucionales en la medida que coadyuvan para garantizar los medios y recursos necesarios que permitan una formación profesional en los estudiantes eficaz y eficiente. Del mismo modo el cometido que juegan ambas es aún más importante para los estudiantes quienes sólo acceden a la cultura por medio de la escuela.

En la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón se imparten las siguientes Licenciaturas: Arquitectura, Diseño Industrial, Economía, Ciencias de la Comunicación y Periodismo, Derecho, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Relaciones Internacionales, Ingeniería en Computación, Sociología y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

Para contextualizar nuestra argumentación resulta importante presentar algunos antecedentes de la Sociología como disciplina y saber cómo se funda la Licenciatura en Sociología, objeto de la presente investigación en la UNAM y con ello en la FES-Aragón.

2.1 BREVE ESCENARIO DE LA SOCIOLOGÍA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

En el siglo XVIII la Sociología empezó a tener presencia en el mundo gracias a los filósofos Montesquieu, Hegel y Saint Simon y aunque sus ideas giraban en torno a la filosofía positivista, éstas sirvieron de base a pensadores como Comte (padre de la Sociología), Marx, Durkheim, Pareto, y Weber, quienes más tarde institucionalizaron a la Sociología como una ciencia, la cual se encargaría del estudio, crítica, comprensión y transformación de su objeto de estudio, *la sociedad*.

Para finales del siglo XVIII y todo el siglo XIX, surgieron universidades en distintas partes del mundo y con éstas sociólogos importantes los cuales mediante enfoques teóricos consiguieron dar explicación al entorno social. Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos son los países con mayores aportaciones a la Sociología. En México fue hasta el siglo XIX que tiene presencia pues algunos intelectuales considerados por la historia como los “*primeros sociólogos mexicanos*” (Rosique y García, 2005:6) como Gabino Barreda, Porfirio Parra, Rafael de Zayas Enriquez y Andrés Molina Enriquez hicieron aportaciones sociológicas al país en función de las condiciones en las que se encontraba inmerso por el porfiriato.

Para Gabino Barreda lo social estaba determinado por “*la moral, como problema de la acción social frente a las normas (jurídicas) de la sociedad (...)*”

Tuvo tanta influencia durante el porfiriato que le dio la posibilidad de ser escuchado en el sentido de que la educación científica de corte positivista debía ser difundida y llevada a los mayores números de la población. Con ello abrió las puertas a la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual lleva el lema que simboliza el pensamiento comtiano positivista “amor, orden y progreso” (...) por su parte Porfirio Parra sugería ver a la Sociología como una disciplina encaminada a convertir sus instrumentos y aportes en una especie de medicina social” (Rosique y García, 2005:6). Para Zayas Enriquez y Molina Enriquez Spencer fue el icono de la base de su pensamiento.

En 1930 una vez que la UNAM alcanza su autonomía y gracias al estado de independencia disfrutado por la Universidad, se funda el Instituto de Investigaciones Sociales y ocho años más tarde con la fundación de la Casa de España en México (El Colegio de México) se da auge en el país a las Ciencias Sociales particularmente a la Sociología.

Ante el desarrollo del país y el ambiente que envolvía el contexto revolucionario mexicano, hombres como Vicente Lombardo Toledano, Narciso Bassols, Alfonso Caso, Miguel Othón de Mendizábal, Lucio Mendieta, Daniel Cossío Villegas, Pablo González Casanova, Enrique González Pedrero, Víctor Flores Olea y Gastón García Cantú influyeron en la institucionalización de la Sociología en México gracias a las reflexiones sociológicas emitidas en torno a las condiciones sociales, políticas, culturales y sobre todo ideológicas del país.

Más tarde *“en 1949 se crea la Asociación Internacional de Sociología y la Asociación Internacional de Ciencia Política en una reunión internacional auspiciada por la UNESCO, en la que además se recomendó la fundación de escuelas de Ciencias Sociales en aquellos países donde no existieran. Lucio Mendieta director en ese tiempo del Instituto de Investigaciones Sociales regresó a México y organizó para 1950 el Primer Congreso de Sociología y como resultado se crea la Asociación Mexicana de Sociología. Para 1951 con base en los planes de estudio de la Ecole des Sciences Politiques et Sociales de la Universidad de Lovaina, se funda la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y*

Sociales de la UNAM” (Rosique y García, 2005: 11), en la cual se impartió la cátedra en Ciencias Sociales, llamada así en ese entonces Sociología.

Es menester señalar que durante el gobierno de Luís Echeverría en la década de los setenta, el financiamiento a educación superior fue favorable y en ese tenor produjo un aumento a la matrícula universitaria, la cual fue absorbida en su parte por la carrera de Sociología. Sin embargo, año con año había un aumento tanto en la matrícula estudiantil como en los espacios universitarios, los cuales finalmente resultaron ser insuficientes.

De esta manera y con el propósito de concentrar la demanda estudiantil que solicitaba un lugar en Ciudad Universitaria, la cual cabe destacar que para 1956 (a tres años de haber sido inaugurada) había rebasado el límite de acceso para la cual fue construida (aproximadamente veinticinco mil plazas), en 1974 se crean cinco escuelas nacionales de estudios profesionales: Aragón, Acatlán, Zaragoza, Cuautitlán e Iztacala, pero sólo es en Aragón y Acatlán por la orientación profesional en ciencias sociales y humanidades que tienen éstas escuelas se imparte la carrera de Sociología. Actualmente la licenciatura se ha convertido de mayor interés e importancia gracias al aumento de la matrícula.

2.2 LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES (FES) ARAGÓN COMO INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP) ahora Facultad de Estudios Superiores (FES), se ha convertido en una institución de educación superior sobresaliente dentro del sistema tan complejo que forma la UNAM, por lo que ahora más que nunca tiene la ardua labor de cumplir con su misión consistente en *“Formar profesionales capaces de resolver las problemáticas y necesidades que el país requiere, tanto en el contexto nacional como internacional, en el nivel de sus doce Licenciaturas y de sus posgrados.*

Educar desde la perspectiva humanista que enriquezca la práctica técnica y científica en todas las áreas del conocimiento.

Fomentar investigaciones que generen beneficios directos a la sociedad.

Preservar los valores e identidad nacional, compromiso sustancial de la extensión y difusión de nuestra cultura” (FES-Aragón, 2006 F).

El impulso financiero que el Estado le dio al sistema de educación superior en la década de los setenta, la igualdad de oportunidades de acceso y la ampliación de la oferta educativa, trajo como consecuencia problemas de masificación y calidad académica. Para 1956 los lugares disponibles en Ciudad Universitaria eran cada vez menos superando año con año la capacidad poblacional estudiantil para la cual había sido creada.

Como consecuencia de ello, el Rector Guillermo Soberón Acevedo, en febrero de 1974 junto con el Consejo Universitario aprobó la realización del “Programa de Descentralización de Estudios Profesionales en la UNAM”, el cual había sido planeado en función del crecimiento de la demanda de educación superior. En dicho programa *“se crearía un sistema de nuevos centros educativos independientes, tanto académica como administrativamente, los cuales se integrarían en términos organizativos conforme a la legislación universitaria. Los centros contarían además con una organización por departamentos establecidos en relación con las áreas de estudio o carreras necesarias para realizar sus fines”* (Casanova, 2001:285).

Es así que se crean cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP’S) en zonas estratégicas: Iztacala, Cuautitlán, Zaragoza, Acatlán y Aragón. De tal suerte que el 23 de septiembre de 1975 se crea la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, e inició sus labores el primero de enero de 1976. Esta escuela fue la última institución de la UNAM en entrar en funciones. Ahora bien, le llamo zonas estratégicas pues la planeación y los estudios en torno al proyecto de descentralización *“incluyeron diversos análisis estadísticos sobre la distribución de la población escolar de acuerdo con su lugar de residencia, los cuales llevaban a concluir que la expansión de la ciudad de México hacia el norte y el oriente motivarían una mayor demanda de educación superior en esas zonas”* (Casanova, 2001:284).

La entonces ENEP Aragón se ubicó en una de las zonas llamadas marginales, San Juan de Aragón, en el municipio de Nezahualcoyotl, Estado de México, demarcación propensa al crecimiento urbano, además que por las condiciones de la zona, la ENEP representaría una fuente de difusión y extensión de la cultura para sus pobladores.

La ENEP Aragón inicia con una infraestructura pobre, sólo tres edificios A1, A2 y A3 y la biblioteca, dos mil ciento veintidós alumnos, 82 profesores y 200 trabajadores, además estaba constituida por 10 Licenciaturas: arquitectura, derecho, economía, diseño industrial, ingeniería civil y mecánica eléctrica, pedagogía, relaciones internacionales, Sociología y comunicación y periodismo. Es tan sólo en 1980 que se integra a la ENEP la carrera de Planificación para el Desarrollo Agropecuario y un año después, Ingeniería en Computación.

Con las acciones llevadas a cabo durante seis administraciones, se han logrado cambios sustanciales en comparación con los primeros años de funciones de esta institución de educación superior, mismas que coadyuvando con las aportaciones de investigación generadas en el plantel, la extensión y difusión de la cultura y el esfuerzo de los docentes en la formación de los alumnos aragoneses, la ENEP Aragón a 30 años de su fundación ha obtenido el carácter de Facultad, de acuerdo a la sesión extraordinaria celebrada el día 31 de marzo de 2005. *“El pleno del Consejo Universitario aprobó por unanimidad, la transformación de ENEP en Facultad de Estudios Superiores”* (FES-Aragón, C 2005:10).

Actualmente la Facultad de Estudios Profesionales Aragón alberga en sus aulas a 15,207 alumnos en licenciatura y 328 alumnos en posgrado, 2mil 218 profesores y 700 trabajadores administrativos. Imparte 12 Licenciaturas, 3 programas de posgrado, maestría y doctorado en Derecho (inscrito en el padrón de excelencia del CONACYT), Economía y Pedagogía, así como una especialización en puentes para la Licenciatura en Ingeniería Civil.

2.2.1 INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS

La FES-Aragón ocupa un área aproximada de *35 hectáreas de las cuales 53,141m² corresponden a la superficie construida, 134,500m² a jardines, 18,340m² a plazas y andadores, 35,500m² están destinados a área para estacionamiento y 40,624m² en canchas deportivas pavimentadas.* (ENEP Aragón, 2001:13). Cuenta con 12 edificios destinados a aulas (A1 a A12), un salón de usos múltiples, que constituye un espacio construido con la finalidad de llevar acabo eventos de distinta naturaleza, tales como académicos, administrativos, deportivos y culturales.

Además, tiene instalaciones deportivas compuestas por 3 gimnasios techados y uno al aire libre, asimismo otro para varias disciplinas, otro gimnasio está destinado para practicar lucha grecorromana y otro para fisicoculturismo. Asimismo cuenta con 6 canchas de football, 2 con pasto, 6 canchas de basquetball que pueden utilizarse para jugar béisbol y volleyball, 1 pista olímpica reglamentaria de atletismo de 8 carriles. Entre los deportes que imparte la FES-Aragón se encuentra el montañismo y el taekwondo. De esta manera se puede observar que los servicios que ofrece la FES-Aragón a los estudiantes son amplios y diversos.

La FES-Aragón tiene además un edificio destinado al Centro de Lenguas Extranjeras (CLE), el cual imparte a la comunidad universitaria en general cursos de inglés, francés, italiano, portugués, latín, japonés y ruso. En este edificio también se ubica el Centro de Educación Continua, el cual se encarga de actualizar y capacitar a alumnos y egresados de la institución así como de ofrecer cursos del interés de la comunidad académico-administrativa.

La bolsa de trabajo es otro servicio que brinda la FES-Aragón, ubicado en el edificio de CLE. Da apoyo a alumnos, egresados, titulados y pasantes que deseen ingresar al mercado laboral. Este servicio se ofrece en función del contacto que la universidad mantiene con empresas e instituciones públicas que solicitan personal calificado.

A un costado del Centro de Lenguas Extranjeras se encuentra ubicado el Centro Tecnológico, mismo que fue inaugurado el *“6 de septiembre de 1996 por el rector José Sarukhán y fue financiado por el Programa UNAM-Banco Interamericano de Desarrollo”* (ENEP-Aragón, 2001:19). El objetivo de este centro es mantener la relación escuela-industria e instituciones gubernamentales, así como mantener el intercambio de tecnología nacional e internacional. Para llevar a cabo la tarea encomendada, el Centro cuenta con 12 laboratorios de investigación y 1 auditorio para 204 personas.

La Facultad Aragonesa cuenta además con dos auditorios, “José Vázquez Ramírez,” con capacidad para 219 personas y el auditorio “Pablo Ortiz Macedo” que tiene lugar para 260 personas. También tiene un teatro “José Vasconcelos”, con capacidad para 585 personas y una sala de exposiciones “Diego Rivera”, un aula Magna “Ing. Javier Barros Sierra” el cual es utilizado en eventos especiales y tiene lugar para 53 personas.

El plantel además cuenta con cuatro edificios de laboratorios que corresponden a las distintas ingenierías, Diseño y Manufactura (L1), Térmica y Fluidos (L2), Ingeniería eléctrica-electrónica (L3) e Ingeniería Civil (L4) mismos que tienen la función de fortalecer los conocimientos teóricos por medio de la práctica. Asimismo es importante destacar que estos laboratorios acaban de obtener *“la certificación internacional ISO9001:2000 el pasado 31 de mayo”* (FES-Aragón, D 2005:1).

La institución tiene cuatro talleres para las Licenciaturas de Arquitectura, comunicación y periodismo, pedagogía y planificación para el desarrollo agropecuario, mismos que se encuentran ubicados en el edificio del Centro de Computo, el cual, no sólo imparte cursos a la comunidad universitaria, sino que también ofrece servicios de impresión, alquiler de equipo y apoya a las distintas Licenciaturas de acuerdo con su plan de estudios.

La universidad cuenta con distintos edificios en los cuales se encuentran ubicadas distintas áreas que prestan servicios tales como: mantenimiento, apoyo académico, servicio médico, comedor y clínica odontológica. Tiene 2

estacionamientos, 3 casetas de vigilancia, planta de emergencia y Kiosco de venta de alimentos.

La FES-Aragón dispone de la biblioteca “Jesús Reyes Heróles” y *“cuenta con un material bibliográfico de aproximadamente 269,520 libros distribuidos en 41,968 secciones”* (FES-Aragón, E 2006:21). No sólo la biblioteca ofrece servicio de consulta y préstamo bibliotecario e interbibliotecario, sino que también tiene otros servicios tales como: hemeroteca, mapoteca, videoteca, sala de tesis, sala de computo, préstamo de computadoras, cubículos y servicio de fotocopiado.

2.2.2 ORGANIZACIÓN ACADÉMICO ADMINISTRATIVA

La Facultad de Estudios Superiores Aragón tiene una organización académica administrativa, estructurada de manera que la función de dicha institución educativa esté encaminada a lograr óptimos resultados en la preparación profesional de los estudiantes y por ende, programar y vigilar que los servicios, actividades y recursos financieros sean bastantes y necesarios para la exitosa vida académica de la facultad. Asimismo impulsa la investigación, la extensión de la cultura y docencia.

Su tarea fundamental es encargarse de mantener las instalaciones aragonesas en condiciones óptimas que permitan llevar a cabo la vida académica.

Actualmente, esta estructura académica-administrativa vigente para el funcionamiento de la institución aragonesa (Ver anexo 1) está sometida a estudio para su posible modificación. Como se puede observar, la FES-Aragón cuenta al parecer con la infraestructura física, académico-administrativa necesaria para organizar y hacer funcionar eficaz y eficientemente la Facultad.

El funcionamiento adecuado y de calidad de la infraestructura y servicios que ofrece la FES-Aragón constituyen una variable predominante en el rendimiento

académico de los estudiantes, de tal suerte que las condiciones óptimas de los servicios permiten satisfacer las necesidades de los alumnos y docentes.

2.2.3 ASPECTOS PROBLEMÁTICOS EN LA INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS DE LA FES-ARAGÓN

Aunque parece que la FES cuenta con una infraestructura y servicios adecuados para que los estudiantes lleven a cabo su práctica educativa eficientemente, existen rezagos que imposibilitan esta tarea y además el óptimo funcionamiento de la institución.

Una muestra de ello tenemos la biblioteca “Jesús Reyes Heróles”, aunque cuenta con un acervo bibliográfico y hemerográfico importante, en su mayoría resulta ser obsoleto e insuficiente para una institución que cuenta con doce carreras a las cuales brinda el servicio. Esta situación refleja que las autoridades encargadas de la biblioteca no cumplen eficientemente su función pues si bien es cierto, cada semestre se solicita a cada jefatura de carrera, proporcione datos actualizados sobre nuevo material biblio-hemerográfico para su adquisición, sin embargo, el material sigue siendo insuficiente y vetusto.

Por otro lado, los tiempos de préstamo bibliotecario no son accesibles en la medida que después de ocho días transcurridos el material debe entregarse. De esta manera la ineficiencia del reglamento bibliotecario de la FES entorpece la consulta de mayor número de libros a la semana y por ende facilitar a los estudiantes la consulta de diversos libros que sirvan para ampliar el conocimiento.

Los servicios escolares, aún con la simplificación que implican los recursos tecnológicos adoptados por la UNAM (computadoras, teléfonos, internet, redes intraunam, etc.) los tramites escolares siguen teniendo un carácter burocrático que complica los tiempos de respuesta pues estos suelen tardar hasta una semana.

Otros servicios como caja, centro médico, centro de cómputo y librería cuenta con horarios cortos que no permiten efficientizar la demanda del servicio, estos horarios cabe señalar no corresponden al tiempo de la jornada laboral del personal universitario.

La difusión de eventos académicos culturales es inconstante y en ocasiones no se hace, las autoridades de la Facultad Aragonesa dan por supuesto que todos los universitarios se enteran por la Gaceta UNAM, sin embargo, estas a su vez resultan insuficientes para la información de todos los estudiantes de la institución.

Las aulas están en mal estado, mobiliario en malas condiciones, butacas atornilladas al piso lo que impide la dinámica académica, y materiales didácticos como cañones, lap tops, proyector de acetatos, salas de video, etc son resguardados celosamente pues el sólo préstamo de éstos implica un trámite burocrático o en otro caso la negativa por la escasez que hay de los mismos. Un problema más y no menos importante es la inseguridad (problemas delictivos).

Asimismo existe en la institución un problema de actitud burocrática la cual entorpece la actividad universitaria, además de que no hay un espíritu de servicio a la universidad como fuente de trabajo, ya que el autoritarismo y la burocracia prevalecen en cualquier departamento que conforma la institución aragonesa.

Ahora bien, de acuerdo con las observaciones llevadas a cabo en la institución, la infraestructura y el préstamo de servicios tienen severas deficiencias, implicando con ello baja calidad institucional y por ende en los resultados de enseñanza-aprendizaje, de tal suerte que la Institución Aragonesa no garantiza un espacio ideal para la práctica docente y educativa.

De acuerdo con lo antes aludido consideramos que la tarea académico-administrativa no se efectúa en la FES-Aragón eficaz ni eficientemente, aún cuando la legislación universitaria en el marco institucional de docencia estipula

en su artículo 15 *“La responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje recae en maestros, alumnos y autoridades. Todos ellos participan al emitir opiniones, coordinar actividades, investigar situaciones, diagnosticar problemas o proponer opciones de solución”* (Legislación Universitaria, UNAM, 2000:595).

De esta manera la situación de infraestructura y servicios pone en peligro la calidad académica de la FES-Aragón, su eficacia en la preparación de futuros profesionistas y su pertinencia, pues lejos de impulsar el rendimiento académico de sus estudiantes por medio de garantizar condiciones óptimas de formación en los estudiantes para que la institución esté en posibilidad de ofrecer un capital cultural escolar sólido contrario a ello despierta la apatía y rechazo a la institución o bien el interés por acercarse a otras instituciones universitarias desvalorizando a su “alma mater”.

De las doce licenciaturas que imparte la FES-Aragón, es de mi interés abordar la carrera de Sociología pues consideramos representa un caso ideal para ilustrar el contexto sobre el capital cultural y el rendimiento académico en relación con sus estudiantes.

2.3 LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN (1995-2005).

Una de las primeras Licenciaturas que se imparten en la FES-Aragón desde su inauguración en 1976 es Sociología y tiene una duración de ocho semestres equivalente a cuatro años.

La Licenciatura en Sociología tiene dos objetivos fundamentales: *“1.- Formar profesionales en el análisis social y 2.- Formar investigadores capacitados en teoría y metodología sociológica”* (Plan de Estudios de Sociología, Tomo I, 1995:12) pues su cometido radica en que los estudiantes tengan suficientes aptitudes para evaluar y explicar interdisciplinariamente la realidad económica, política y social de México y el mundo. Asimismo tiene el propósito que el sociólogo aragonés se forme con conocimientos necesarios para tener la

facultad de responder a las preguntas que surgen de la complejidad social y en función de ello pueda construir escenarios y sugerir alternativas de acción que reclaman los tiempos modernos actuales.

Para la óptima formación del estudiante en Sociología, la FES-Aragón cuenta con un plan de estudios que *“constituye la necesidad de un proyecto disciplinario asentado en la reflexión y la propuesta de una perspectiva teórico práctica que permita al egresado con base en una formación teórico metodológica comprender y explicar el carácter de las relaciones sociales sobre las cuales se estructura la sociedad”* (Plan de Estudios de Sociología, Tomo I, 1995:12).

2.3.1 PLAN DE ESTUDIOS DE SOCIOLOGÍA DE LA FES-ARAGÓN

El Plan de Estudios vigente en la Licenciatura de Sociología fue aprobado por el Consejo Universitario en 1994 y fue aplicado en el semestre 1995-I. Hasta la actualidad este plan ha formado profesionalmente a diez generaciones. El plan de estudios de sociología de la FES-Aragón está organizado en cuatro fases (ver anexo 2).

- 1) Fase Básica: Esta fase abarca los dos primeros semestres en los cuales el alumno, tendrá un primer acercamiento con la sociología y obtendrá conocimientos propios de la misma. En esta fase se cursan diez asignaturas, las cuales tienen ocho créditos cada una y son: Pensamiento Social I y II, Epistemología I y II, Estructura Social, Económica y Política de México I y II, Economía Política de la Sociedad Moderna I y II, Taller de Redacción y Estadística Aplicada a la ciencias sociales I. Ello da un total de 80 créditos en esta fase.
- 2) Fase Formativa: Se dirige a proporcionar conocimientos de los diferentes campos en donde la Sociología se ha desarrollado teórica y analíticamente. Esta fase se lleva a cabo en los semestres 3º, 4º y 5º, tiene un total de 122 créditos. Las asignaturas que comprenden esta

fase son: Teoría social I, II y III, Metodología I, II y III, Industrialización y Desarrollo del México actual, Economía y Estado en América Latina, Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales II, Sistema Político Mexicano, Política y Gobierno, Informática I y II (con 9 créditos), Sociedad y Cultura y Partidos Políticos y Movimientos sociales.

- 3) Fase de Concentración: Esta fase tiene la finalidad de pre-especializar al estudiante en diversos campos del conocimiento sociológico, por ello el estudiante de acuerdo a sus intereses e inquietudes específicas tomará las asignaturas con carácter de seminario que determine convenientes para ejercitarse con problemáticas concretas a fin de aplicar los conocimientos adquiridos en semestres anteriores. Los ejes temáticos que se ofertan como seminarios tienen los siguientes campos de análisis: Problemas agro-industriales, desarrollo socio-político de México, Cultura y Organización social, Política y Sociedad y Política y Estado. La fase de concentración se lleva a cabo en los semestres 6°, 7° y 8° con un total de 108 créditos de 8 créditos cada asignatura, con excepción de los seminarios de investigación I, II y III y seminarios de análisis social I, II y III, los cuales son obligatorios y tienen una carga de diez créditos cada uno.

El Plan de Estudios de Sociología además de estar organizado por fases, clasifica las unidades de enseñanza aprendizaje de acuerdo con la división de cinco áreas de conocimiento:

- A. Pensamiento Sociopolítico. En esta área se analizan las corrientes, doctrinas o teorías sociales que ayudan a la explicación y comprensión de la sociedad.
- B. Metodología de la investigación. Esta área se encarga mediante principios filosóficos, epistemológicos e instrumentales se analizar el proceso de construcción del conocimiento científico social.
- C. Historia y Sociedad en México. Esta área de conocimientos básicamente propone el análisis de la dinámica, económica,

política y social de la estructura mexicana así como sus implicaciones en los tiempos actuales.

- D. Instituciones y procesos sociales. Mediante el análisis político económico y social. En esta área se propone explicar los efectos que el capitalismo ha traído en las esferas institucional, productiva, cultural e ideológica, etc.
- E. Teórico Instrumental. Esta área es importante ya que el alumno será capacitado en el uso de técnicas y herramientas que le permitan el análisis y la explicación del devenir social mediante, la redacción, manejo de procesadores de texto, paquetes estadísticos, etc.

Asimismo las áreas de concentración se subdividen en:

- a. Investigación
- b. Problemas agro-industriales
- c. Desarrollo sociopolítico de México
- d. Cultura y Organización social
- e. Sociedad Política y Estado

El plan de estudios vigente tiene especificidades con carácter de obligatorio, ello en función de eficientizar la formación de los estudiantes de Sociología, pues el plan establece que el alumno para llegar a la fase formativa deberá cubrir 64 créditos de la fase básica, posteriormente pasar a la fase de concentración se requiere que el alumno haya cubierto 202 créditos. Estos requerimientos tienen la finalidad de facilitar al alumno el proceso educativo, pues deberá pasar a sexto, séptimo y octavo semestre sin rezago académico. La lógica del plan de estudios de la carrera tiene el objetivo de que el alumno logre alcanzar la eficiencia terminal en los tiempos curriculares o reglamentarios. Sin embargo resulta importante darnos cuenta que parte de las deficiencias en el rendimiento académico de los estudiantes y en la funcionalidad de la licenciatura se originan en gran parte por el desconocimiento que existe de la estructura del plan de estudios lo cual se demuestra con el 46% de estudiantes encuestados que refiere conocer la constitución del plan de estudios de la licenciatura y el 54% no lo conoce por lo

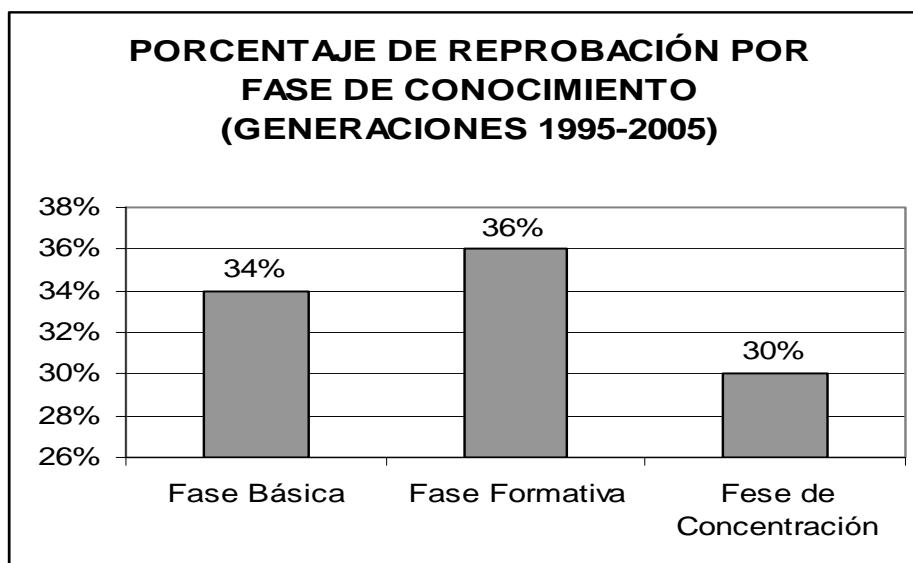
tanto, tampoco conocen las restricciones que en él existen impidiéndoles concientizar la lógica de su práctica educativa dándose resultados como los siguientes.

La Jefatura de la Licenciatura en Sociología como encargada de vigilar el funcionamiento de la carrera ha perdido la atención en puntos importantes como lo es el profundo desconocimiento por parte de los estudiantes de la estructura, composición y exigencias del plan de estudios. Lo anterior ha traído como consecuencia que los estudiantes ingresan a cursar la licenciatura con desinterés pues en realidad no saben de qué trata, de tal suerte que provoca una falta de información grave que conlleva a obtener resultados como materias con alto porcentaje de reprobación o deserción.

2.3.2 MATERIAS CON ALTO PORCENTAJE DE REPROBACIÓN

Los estudiantes de la Licenciatura en Sociología han tenido el presente comportamiento de rendimiento académico en función con el plan de estudios vigente de la carrera el cual ha formado a diez generaciones, de tal suerte que con base en el contenido del anexo tres, la siguiente gráfica dará cuenta del índice de reprobación por fase curricular a partir de la generación 1995 a 2005 de acuerdo al plan de estudios 1995 vigente.

GRÁFICA 2.1



Fuente: Datos obtenidos del anexo 3 de materias con alto índice de reprobación. 2005

Podemos observar que la fase básica cuenta con un número importante de índice de reprobación en los períodos: 1995 I y II, 1996 I y II, 1997 I y II, 1998 I, 1999 I, 2002 I, 2003 II y 2004 I en distinto comportamiento.

Las asignaturas con mayor frecuencia de reprobación son “Economía Política Social Moderna I y II”, “Estructura Social Política de México I y II”, “Epistemología I y II” y “Pensamiento Social I y II.”

Observemos con atención en el cuadro del plan de estudios 1995 vigente, estas ocho asignaturas corresponden a los primeros semestres y aunque los porcentajes de reprobación no alcanzan más del 50%, ello no puede ser un indicador confiable ya que para continuar con la fase formativa, el alumno deberá contar con 64 créditos cubiertos, y en el mayor de los casos, cuando en esta fase se detectan asignaturas reprobadas no es fácil que los estudiantes se recuperen académicamente de inmediato, pues los contenidos de las asignaturas en muchas ocasiones resultan de gran dificultad lo que origina que el adeudo persista.

El condicionamiento de créditos cubiertos determina la reinscripción de los estudiantes con la finalidad de conscientizar y eficientizar el rendimiento de cada uno. Esta medida tiene el propósito de disminuir los índices de

reprobación, sin embargo, la reprobación de asignaturas son consecuencia de factores como: alto número de estudiantes que ingresa a la Licenciatura en Sociología sin escogerla como primera opción o bien les es asignada arbitrariamente lo cual contribuye al desencanto de los alumnos por estudiar una licenciatura que no cubre o bien no corresponde con las expectativas de vida que tienen.

En la fase formativa, las materias con alto índice de reprobación son: “Teoría social I y II”, “Metodología II y III”, “Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales I y II”, “Sociedad y Cultura”, “Economía y Estado en América Latina” en los periodos 1996 II, 1997 I y II, 1998 I y II, 1999 I y II, 2000 II y III, 2001 I y II, 2002 I, 2003 I y II, 2004. De acuerdo con la gráfica 2.1 es en esta fase donde se encuentran los más altos índices de reprobación, y conforme a los historiales académicos de los estudiantes, las asignaturas reprobadas en esta fase son saldadas en un tiempo promedio de año y medio, ocasionando que los estudiantes una vez ubicados en la fase de concentración lleven rezago de materias adeudadas, pues para octavo semestre existen casos donde en un lapso de dos años continúan adeudando Metodología II y III además de Seminario de Investigación II y III lo que tiene como consecuencia que los estudiantes no egresen en el tiempo curricular (cuatro años) o reglamentario (seis años).

En lo que se refiere a la fase de concentración, las cifras de los índices de reprobación en los periodos: 1998 II, 1999 II, 2000 III, 2001 I y II, 2002 II, 2003 I y II y 2004 I, se da en el “Seminario de Ideología y Poder”, “Seminario de Estado Mexicano”, “Seminario de Instituciones y Participación Política” y “Seminario de Movimientos Sociales en México”. Estas asignaturas por periodo llegan a rebasar el 50% de reprobación en por lo menos una asignatura por área. En esta fase el índice de reprobación en balance general es menor, 30% en comparación a las dos fases anteriores. Sin embargo, aunque ello sea así, no significa que la licenciatura en la última fase avance en cuanto a rendimiento académico, pues además de tratarse de una fase en la cual se imparten asignaturas de preespecialización en la cual surgen los proyectos y trabajos de

investigación para la titulación y por cuestión de eficiencia terminal, no deberían existir índices de reprobación.

En la mayoría de los estudiantes y dadas las carencias académicas que existen en relación a las herramientas de investigación impartidas en asignaturas como Metodología I, II y III, tanto la acreditación de éstas como la elaboración de los proyectos de investigación se convierten en una tarea retrasable que origina reprobación, rezago y bajos niveles de titulación.

Cabe señalar que las asignaturas de las tres fases que tienen un índice de reprobación de hasta el 100%, son indicadores que no reflejan el rendimiento académico de los estudiantes, pues este periodo académico estuvo caracterizado por la coyuntura universitaria dada por el movimiento estudiantil de huelga en el año 1999 y mismo que duró nueve meses hasta el año de 2000. Este conflicto universitario fue motivado por la reforma al reglamento general de pagos de la UNAM (Casanova, Marsiske, 2001).

2.3.3 REGISTROS DE REPROBACIÓN EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA 1995 A 2001

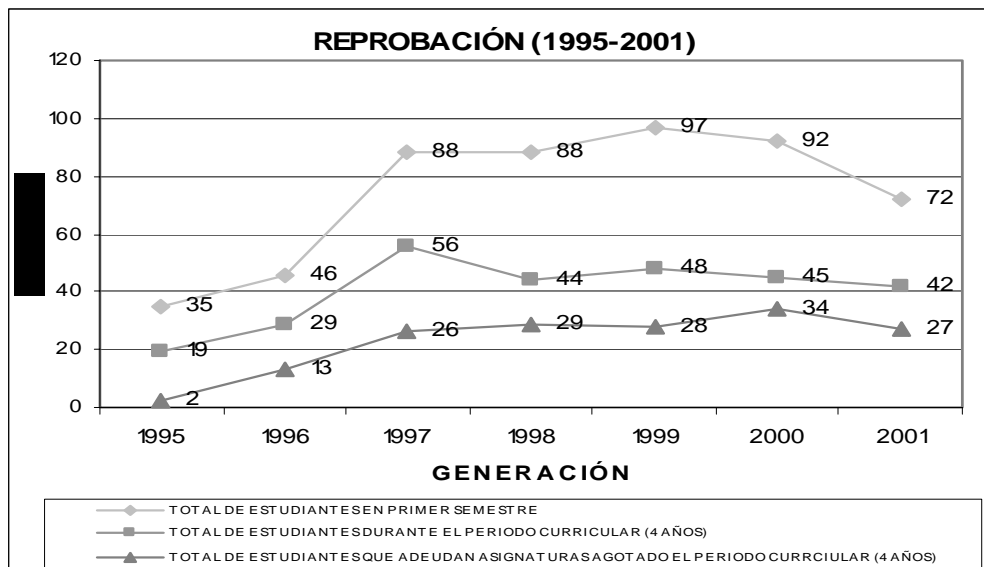
En el cuadro anterior nos hemos percatado que el comportamiento del rendimiento académico en los estudiantes es fluctuante de acuerdo con los porcentajes de reprobación que se reportan. De esta manera resulta importante dar cuenta del porcentaje de alumnos que adeudan materias, aún después de agotado el tiempo curricular (cuatro años) y reglamentario (seis años), en el que se debe cursar la licenciatura de acuerdo con el plan de estudios vigente 1995.

ALUMNOS QUE ADEUDAN ASIGNATURAS AGOTADO EL PERIODO CURRICULAR (Cuadro 2.1)

GENERACIÓN	TOTAL DE ESTUDIANTES EN PRIMER SEMESTRE	TOTAL DE ESTUDIANTES DURANTE EL PERIODO CURRICULAR (4 AÑOS)	TOTAL DE ESTUDIANTES QUE ADEUDAN ASIGNATURAS AGOTADO EL PERIODO CURRICULAR (4 AÑOS)	% EN RELACIÓN A LOS ESTUDIANTES EN TIEMPO CURRICULAR (4 AÑOS)
1995	35	19	2	10%
1996	46	29	13	45%
1997	88	56	26	46%
1998	88	44	29	66%
1999	97	48	28	58%
2000	92	45	34	76%
2001	72	42	27	64%
TOTAL	517	283	132	47%

Fuente: Datos obtenidos de los historiales académicos y elaborados por la tesista acerca de los estudiantes de cada generación. 2005

GRÁFICA 2.2



Fuente: Datos obtenidos de los historiales académicos y elaborados por la tesista acerca de los estudiantes de cada generación. (2005)

Observamos que la población estudiantil que ingresa a la licenciatura en primer semestre comparada con los estudiantes que se mantienen cursando la carrera durante el período curricular sobre todo en las generaciones 1998, 1999 y 2000, tienen una reducción matricular sustancial del 50% aproximadamente. Asimismo, la cantidad de estudiantes que cursan la Licenciatura en el tiempo

curricular, el adeudo de asignaturas por generación es bastante considerable. En las generaciones 1996 y 1997 los índices de reprobación representan el 45% y 46% respectivamente, sin embargo, este comportamiento de reprobación tiene un aumento en las generaciones 1996 con el 66%, 1999 con el 58%, 2000 con 76% y 2001 con el 64%.

Los índices de reprobación, al mismo tiempo, están asociados con los índices de deserción, considerado éste uno de los problemas más difíciles de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón.

2.3.4 DESERCIÓN

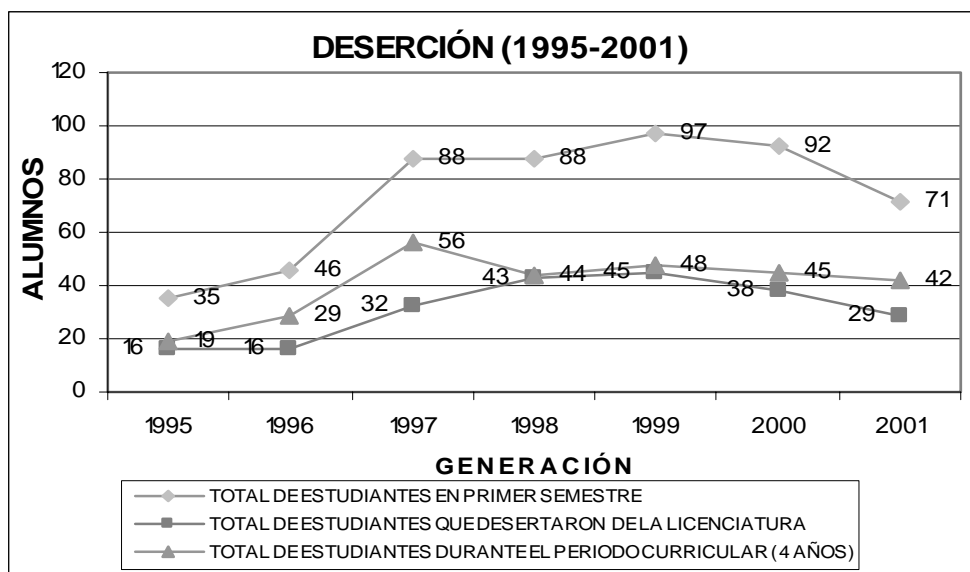
La deserción en el campo educativo es referida cuando existe abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes. La deserción se registra cuando en algún momento se deja de tener registro académico-administrativo en la trayectoria escolar de los estudiantes. El medio para detectar estos registros y ubicar los niveles de deserción en la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón en la presente investigación se hicieron a partir de los historiales académicos de los estudiantes de las generaciones en estudio, proporcionados por la Jefatura de la carrera. Veamos el comportamiento de deserción en la carrera en el siguiente cuadro.

ALUMNOS QUE DESERTARON DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA (Cuadro 2.2)

GENERACIÓN	TOTAL DE ESTUDIANTES EN PRIMER SEMESTRE	TOTAL DE ESTUDIANTES QUE DESERTARON DE LA LICENCIATURA	TOTAL DE ESTUDIANTES DURANTE EL PERIODO CURRICULAR (4 AÑOS)	% DE DESERCIÓN EN RELACIÓN AL TOTAL DE ESTUDIANTES EN PRIMER SEMESTRE
1995	35	16	19	46%
1996	46	16	29	35%
1997	88	32	56	36%
1998	88	43	44	49%
1999	97	45	48	46%
2000	92	38	45	41%
2001	71	29	42	41%
TOTAL	517	219	283	43%

Fuente: Datos obtenidos de los historiales académicos y elaborados por la tesista acerca de los estudiantes de cada generación. 2005

GRÁFICA 2.3



Fuente: Datos obtenidos a partir del cuadro 2.2 (2005)

Si observamos detenidamente, el porcentaje de alumnos que deserta de la carrera en relación con el total de alumnos inscritos en primer semestre resulta ser significativo pues en las generaciones 1996 y 1997 hay un nivel de deserción del 35% y 36% respectivamente. Asimismo en las generaciones 2000 y 2001 el porcentaje de deserción oscila en el 41%, mientras que los más altos índices de deserción se dan en las generaciones 1995 y 1999 con el 46% y 1998 con el 49% de deserción.

Ahora bien, al estudiar las trayectorias académicas de los estudiantes observamos que quienes desertan lo hacen en los dos primeros semestres, es decir, en la fase básica, y luego la porción de alumnos que desertan se vuelve a disparar al final de la fase formativa o al inicio de la fase de concentración, es decir, en el 5º ó 6º semestre.

Una de las causas de deserción en la carrera puede estar asociada a estudiantes que no eligieron la licenciatura convencidos de formarse profesionalmente como Sociólogos generando falta de motivación al estudiar algo sin desearlo. Otro factor de deserción puede originarse en el otorgamiento de cambio de carrera a estudiantes que lo han solicitado. Existen otros factores que de acuerdo a las respuestas emitidas en la encuesta de egresados son: *“el grado de dificultad para cursar la Licenciatura, dificultad que se da por problemas de entendimiento en los contenidos establecidos en el Plan de Estudios”*², Así mismo se dan otros factores como el económico, laboral y personal.

El fenómeno de la deserción se encuentra asociado con la reprobación pues de acuerdo a los historiales académicos de los estudiantes, por ejemplo, hay alumnos que tienen aprobadas 19 materias y no aprobadas 6. En estos casos justamente se dan 2 variables importantes: 1) se reporta deserción en función de haber abandonado los estudios y que el alumno no regrese a la institución a continuar estudiando la licenciatura y 2) se detecta rezago al abandonar el sistema con adeudo de asignaturas.

Es menester señalar que hay registros de la generación 1996 con un alumno expulsado de la universidad, 1998 con un cambio a la Facultad de Derecho, de la generación 1999 cuatro bajas y en la generación 2001 dos estudiantes no registran historia académica en la red. De esta manera no se les han considerado en ninguno de los índices de análisis.

² Estos datos fueron obtenidos del análisis y la evaluación del Plan de Estudios 1995 vigente, del cual no hay una publicación y fueron proporcionados por la Jefatura de Carrera de Sociología. p. 16.

Cabría preguntar en este momento del análisis ¿qué tan alentadores pueden ser los índices de eficiencia terminal?

2.3.5 EFICIENCIA TERMINAL

La eficiencia terminal en la UNAM tiene cuatro indicadores:

- 1) *Alumnos que concluyen sus estudios en tiempo regular (eficiencia terminal curricular). Porcentaje de alumnos que cubren el 100% de los créditos del plan de estudios en el tiempo regular (de acuerdo al número de años o semestres establecido en el plan de estudios).*
- 2) *Alumnos que concluyen sus estudios en el tiempo máximo que señala el Reglamento General de Inscripciones (RGI) (eficiencia terminal reglamentaria). Porcentaje de alumnos que cubren el 100% de los créditos del plan de estudios dentro del tiempo que señala el artículo 22 del RGI (número de semestres o años establecido en el plan de estudios más la mitad).*
- 3) *Alumnos titulados en tiempo regular. Porcentaje de alumnos titulados en no más de dos años de haber terminado sus estudios en tiempo regular (de acuerdo al número de años o semestres de la carrera).*
- 4) *Titulación acumulada. Porcentaje de cambio del número de alumnos titulados con respecto al año anterior. (ENEP Aragón, 2003:10)*

Dado que en la FES-Aragón se registran bajos niveles de titulación, esta institución da mayor énfasis a la eficiencia terminal en función de los indicadores 1 y 2, contabilizando el egreso de los estudiantes a partir de que estos hayan cubierto el 100% de los créditos de acuerdo al plan de estudios de cada carrera. Las cifras sobre eficiencia terminal en la Licenciatura en Sociología son desfavorables, pues ilustran que la carrera no ha logrado eficientizar a los alumnos en su formación profesional, como lo muestra el siguiente cuadro.

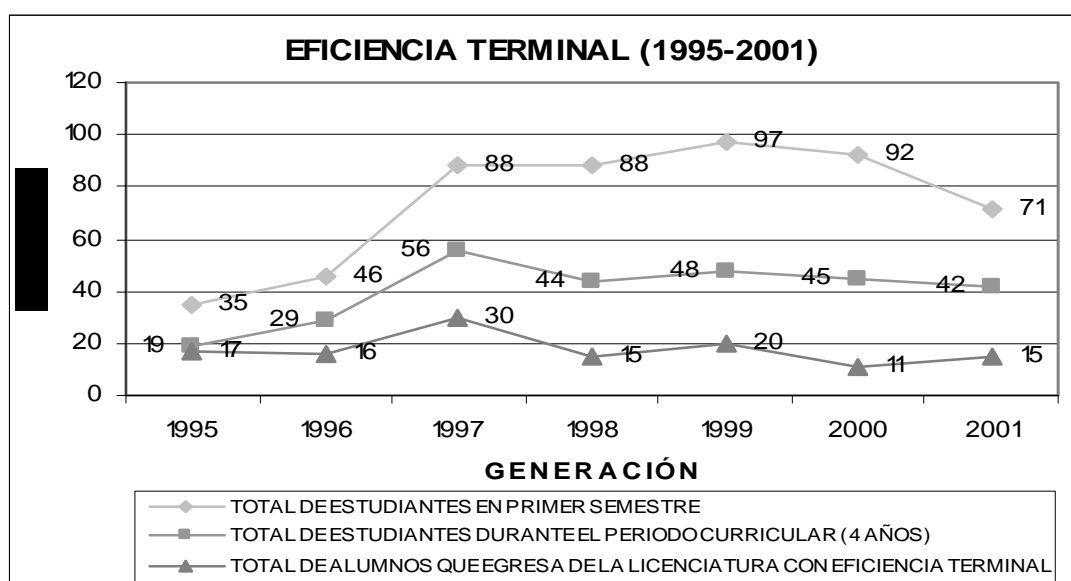
ALUMNOS QUE EGRESARON CON EFICIENCIA TERMINAL DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

(Cuadro 2.3)

GENERACIÓN	TOTAL DE ESTUDIANTES EN PRIMER SEMESTRE	TOTAL DE ESTUDIANTES DURANTE EL PERIODO CURRICULAR (4 AÑOS)	TOTAL DE ALUMNOS QUE EGRESA DE LA LICENCIATURA CON EFICIENCIA TERMINAL	% EN RELACIÓN CON EL TOTAL DE ESTUDIANTES DURANTE EL PERIODO CURRICULAR (4 AÑOS)
1995	35	19	17	90%
1996	46	29	16	55%
1997	88	56	30	54%
1998	88	44	15	34%
1999	97	48	20	42%
2000	92	45	11	24%
2001	71	42	15	36%
TOTAL	517	283	124	44%

Fuente: Datos obtenidos de los historiales académicos y elaborados por la tesista acerca de los estudiantes de cada generación. 2005

GRÁFICA 2.4



Fuente: Datos obtenidos a partir del cuadro 2.5 (2005)

De los datos obtenidos se desprende que los alumnos egresados con el 100% de los créditos establecidos en el plan de estudios vigente (310), en relación con los alumnos que permanecen en la licenciatura hasta 8° semestre, es alto en las generaciones 1995 a 1997. Los índices de eficiencia terminal rebasan el 50%. Sin embargo, en las generaciones 1998 a la 2001 la eficiencia terminal

disminuye 34%, 42%, 24% y 36% respectivamente y no logra representar el 50% de la población generacional. Ahora bien, la situación en materia académica se agrava si consideramos que, del total de los alumnos que permanecen durante el período curricular en la carrera que es de cuatro años, el número de estudiantes que egresa con eficiencia terminal es aún más bajo. Es decir, no obstante que la matrícula que ingresa en primer semestre disminuye por los niveles de deserción y reprobación antes analizados, los niveles de eficiencia terminal también son bajos. De tal suerte que en la Licenciatura hay más estudiantes que reprueban y abandonan sus estudios que los que terminan de estudiar la carrera.

Para ilustrar lo antes mencionado, veamos que, de la generación 1995 la matrícula original era de 35 estudiantes, sin embargo el 46% desertó (ver cuadro 2.2), quedando sólo el 54% de la matrícula de esa generación, de la cual el 10% (véase cuadro 2.1) quedó adeudando materias y el 90% de los estudiantes (véase cuadro 2.3) logro obtener la eficiencia terminal. Un porcentaje bastante importante, pues de las siete generaciones de las que hasta el 2005 se tienen resultados es la única generación que ha concluido favorablemente en función de la matrícula que ingresó en primer semestre. En comparación con la generación 2001, ingresan en total 71 estudiantes, de los cuales 41% desertaron, quedando solamente el 59% de la población de estudiantes, de este cifra el 64% adeuda materias, el 15% no tiene datos suficientes para detectar su estado académico actual y sólo el 21% egresó con eficiencia terminal (310 créditos) en el tiempo curricular de ocho semestres.

La pregunta que vale la pena plantear es ¿cómo la Licenciatura en Sociología ha trabajado diez años con el mismo plan de estudios y no existen a la fecha (2005) estrategias para erradicar los problemas de rendimiento académico que se presentan?

Bajo este panorama académico, es menester mostrar ahora cuántos llegan a obtener el grado y si los índices de titulación tienen alguna correspondencia con los niveles de eficiencia terminal.

2.3.6 TITULACIÓN

El plan de estudios 1995 vigente en la Licenciatura en Sociología establece cuatro modalidades de titulación, mismas que el estudiante considerará para llevar a cabo el proceso para obtener el título de licenciado.

Las modalidades son las siguientes:

a) Tesis, esta modalidad de titulación requiere de un trabajo escrito con una propuesta clara, fundamentada a través de la investigación respectiva, con rigor teórico-metodológico; deberá contar con planteamiento, justificación, objetivos, marco teórico, hipótesis y conclusiones. Podrá ser:

- 1) Individual
- 2) Colectiva: máximo de dos personas, previa justificación.
- 3) Unidisciplinaria.
- 4) Multidisciplinaria.
- 5) Para su registro, el proyecto deberá contar con un asesor autorizado.
- 6) Deberá ser una investigación social basada en información documental y/o en experiencias de campo.

b) Tesina, la cual consiste en la presentación de un trabajo o ensayo escrito individual que contenga una propuesta original y un marco teórico-metodológico que muestre el enfoque personal del sustentante de análisis y de expresión escrita. La tesina es una posibilidad de titulación la cual debe llevar a cabo los trámites respectivos al egreso del estudiante en un lapso no mayor de un año, pues ésta se elabora en el transcurso de los semestres 6º, 7º y 8º.

c) Reporte de Servicio Social, esta forma de titulación requiere de un documento escrito donde se establezca la relación entre su formación académica y las actividades realizadas durante el servicio social. En éste deberá reportar si las tareas llevadas a cabo en el servicio social, formaban parte de algún programa institucional de investigación, capacitación, promoción social, apoyo a la comunidad, etc., y el tratamiento sociológico que se le dará a éstas, pues deberá explicar con una fundamentación teórica y sociológica, las actividades y resultados obtenidos en el proyecto donde realizó su servicio social.

Asimismo, el reporte deberá contener una reflexión acerca de las experiencias personales, determinando el aporte que para su formación como profesional de la Sociología le brindó el servicio social.

d) Memoria de Desempeño Profesional, esta modalidad tiene como requisito fundamental que el egresado tenga una experiencia profesionalmente de tres años ininterrumpidos dentro de alguna área socio-política o de investigación en cualquier organismo público. La memoria de desempeño profesional debe cumplir las siguientes características: consiste en un documento escrito el cual debe contener una fundamentación teórico-sociológica que establezca las características institucional o de investigación en los cuales participa el egresado enfatizando el papel que desempeña dentro de los mismos. También este documento deberá señalar la relevancia de los conocimientos sociológicos que se necesitan para llevar a cabo ese tipo de actividades y que conocimientos de su formación académica le han sido mas útiles para su actividad laboral. Esta modalidad de titulación al igual que el reporte de servicio social, deberá realizarse previa solicitud al Comité de carrera, quien evaluará y aprobará la propuesta hecha por el egresado. (ENEP Aragón, 1994: 79-82)

Las especificidades de estas modalidades, tienen el objetivo de incrementar la matrícula de titulados en la licenciatura y consolidarse como disciplina que cumple con el cometido de formar profesionistas que puedan enfrentar de manera óptima, eficaz, eficiente, pertinente, crítica, analítica, reflexiva su práctica profesional en cualquier campo en el que se desempeñe laboralmente. Observemos cuál es la realidad sobre la titulación de los egresados de Sociología y su correspondencia con la eficiencia terminal.

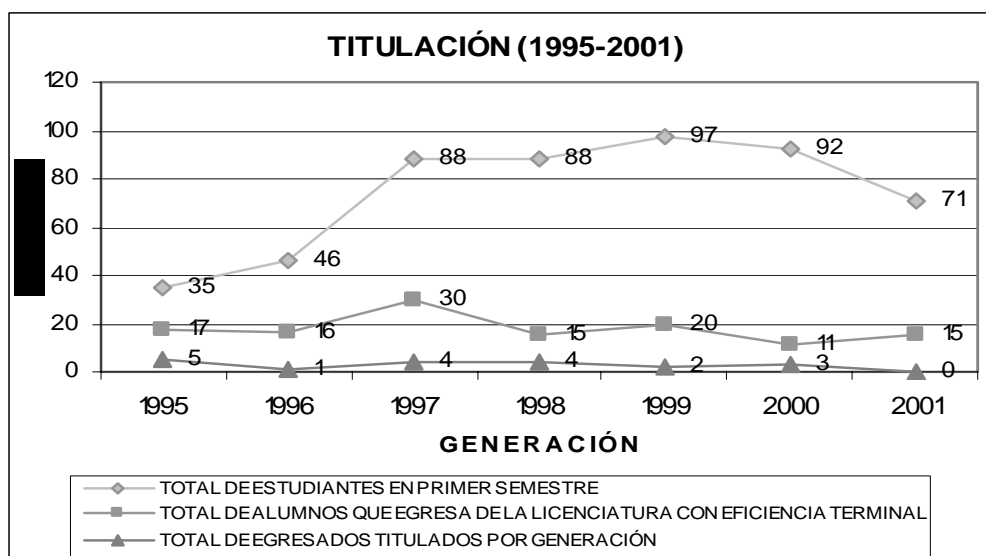
TITULACIÓN POR GENERACIONES (1995 - 2001)

(Cuadro 2.4)

GENERACIÓN	TOTAL DE ESTUDIANTES EN PRIMER SEMESTRE	TOTAL DE ALUMNOS QUE EGRESA DE LA LICENCIATURA CON EFICIENCIA TERMINAL	TOTAL DE EGRESADOS TITULADOS POR GENERACIÓN	% EN RELACIÓN AL TOTAL ESTUDIANTES QUE EGRESA CON EFICIENCIA TERMINAL
1995	35	17	5	29%
1996	46	16	1	6%
1997	88	30	4	13%
1998	88	15	4	27%
1999	97	20	2	10%
2000	92	11	3	27%
2001	71	15	0	0%
TOTAL	517	124	19	15%

Fuente: Jefatura de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón. 2005

GRÁFICA 2.5



Fuente: Datos obtenidos a partir del cuadro 2.6 (2005)

De acuerdo con los datos expuestos, los índices de titulación son desfavorables más aún si se relacionan con las fechas de titulación de cada egresado las cuales muestran que obtener el grado le lleva entre dos y cinco años después de su egreso, lo cual se observa que no hay ninguna

correspondencia entre los índices de eficiencia terminal y los índices de titulación.

Desde el inicio de la Licenciatura en Sociología en la FES-Aragón (1976) al año 2005, se han titulado sólo 277 egresados, teniendo un comportamiento a partir de 1995 de acuerdo a alguna modalidad de titulación de la siguiente manera:

TITULACIÓN POR AÑO Y MODALIDAD (1995 - 2001)
(Cuadro 2.5)

AÑO	TOTAL	TESIS	TESINA	MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL	SERVICIO SOCIAL
1995	9	9			
1996	14	14			
1997	18	12	6		
1998	13	9	1	3	
1999	1	1			
2000	10	4	5	1	
2001	14	13	1		
2002	16	16			
2003	8	6	2		
2004	8	6	1	1	
2005	7	5	1	1	
TOTAL	118	95	17	6	0

Representan el 42% del total de los titulados de la carrera de Sociología.
Fuente: Jefatura de la Carrera de Sociología

Aunque parecen importantes los niveles de titulación por año, estos continúan siendo bajos pues los egresados que han vuelto a la Facultad a titularse pertenecen en su mayoría a las generaciones entre 1978 y 1989. La modalidad más frecuente de titulación es por tesis, pues de 1995 a 2005, 95 egresados titulados han optado por esta modalidad, 17 egresados se han inclinado por titularse mediante tesina y 6 egresados titulados por memoria de desempeño profesional.

Entre los problemas que existen en la carrera por la ausencia de titulación en los estudiantes en primer lugar se debe a la falta de herramientas metodológicas para iniciar un trabajo de investigación y en segundo lugar

porque en su mayoría los estudiantes egresan de la licenciatura para insertarse inmediatamente en el mercado laboral. Los egresados de Sociología no tienen mayor complicación de ello, pues para llevar a cabo tareas tales como encuestador, analista de datos, trabajar en dependencias públicas, incluso la docencia, etc., no requieren necesariamente poseer título y tampoco cédula profesional, aplazando el proceso de titulación hasta que los requerimientos laborales solicitan al egresado el título que le permita conservar el empleo. Esta situación es la que ha ocurrido con las generaciones que han regresado a titularse después de varios años de su egreso.

A partir del año 2005, en la actualización del Plan de Estudios la Licenciatura en Sociología ha planteado nuevas formas de titulación para erradicar la problemática, consistentes en: 1) Titulación por promedio (alto rendimiento académico). Podrán optar por esta modalidad los alumnos que, una vez cubierta la totalidad de los créditos del plan de estudios cumplan con los siguientes requisitos:

Haber obtenido un promedio mínimo de 9.5., haber acreditado todas las asignaturas correspondientes a la carrera en 4 años contados a partir del ingreso a la licenciatura. No tener en su historial académico alguna asignatura con No Acreditado (NA) ni con No presentado (NP).

2) Titulación mediante Posgrado. Esta modalidad podrá ser elegida por los alumnos que ingresen a una maestría impartida por la Universidad Nacional Autónoma de México, conveniente para perfeccionar su formación cumpliendo con los requisitos de admisión y permanencia, y concluir el 100% de las asignaturas con un promedio mínimo de 8.5, dentro del plazo establecido en el plan de estudios. Esta modalidad estará sujeta conforme a la reglamentación o normatividad que los estudios del programa de posgrado elegido establezcan en la misma. En los dos casos deberán solicitar su titulación en la Jefatura de Carrera o a la instancia correspondiente, cumpliendo con los trámites y requisitos establecidos para tal fin.

En este panorama consideramos que estas nuevas formas de titulación pueden ayudar a combatir cuatro problemas fundamentales, la deserción, los índices de reprobación, los niveles de eficiencia terminal y los niveles de titulación, ya que, podrían alentar al estudiante a mantenerse en un ritmo académico óptimo que le permita seguir desarrollándose en el ámbito profesional. Además el estudiante de Sociología podrá adquirir un compromiso educativo que le brinde la oportunidad de desempeñar un papel relevante como Sociólogo.

Sin embargo desde nuestra perspectiva, estas modalidades de titulación están mal planteadas, pues no reflejan un análisis del estado actual de la licenciatura y sus estudiantes, además posiblemente en la propuesta de estas nuevas formas de titulación no consideraron que los niveles de reprobación y deserción se registran en los dos primeros semestres además que la mayoría de la población estudiantil de Sociología no elige esta licenciatura como primera opción.

En consecuencia de lo antes aludido los estudiantes que recién ingresan a la licenciatura y desconocen qué es exactamente la carrera de Sociología restan esfuerzo ante la dinámica rigurosa que implica, el elevado nivel de lenguaje en las lecturas requeridas por el plan de estudios, el análisis y crítica que necesitan los contenidos temáticos, reflexión y propuestas ante los debates abiertos, etc., por lo que es en los primeros semestres (1º a 3º) que los historiales académicos reportan NP o NA con mayor frecuencia.

Con esta perspectiva y aún cuando los estudiantes obtengan al final de su trayectoria académica un promedio final de 9.5 u 8.5 que requieren las modalidades de titulación antes señaladas, estos alumnos serán excluidos pues el carácter restrictivo de estas formas de titulación orillará a que los estudiantes con resultados favorables se sumen a las listas de eficiencia terminal no así de titulación.

De la misma manera y de acuerdo con los requisitos de admisión establecidos en la mayoría de los programas de posgrado de la UNAM y otras instituciones, para solicitar el ingreso el requerimiento mínimo es contar con el título de

licenciado y proporcionar una copia del trabajo de investigación. En este sentido, la Jefatura de la Carrera de Sociología, no especifica los criterios a seguir para la titulación en estas modalidades. Cabe destacar que de acuerdo a la evaluación y modificación al plan de estudios 1995 vigente, estas modalidades de titulación han sido aprobadas para entrar en vigor con el nuevo Plan de Estudios en 2007-I.

2.3.7 POBLACIÓN ACADÉMICA DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

Ciertamente la labor de los académicos de licenciatura es vital, pues como guías tienen el cometido de impulsar y motivar a los estudiantes desde las aulas impartiendo nuevos conocimientos y formando futuros profesionistas. En este tenor resulta pertinente que el binomio enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera óptima y responsable por parte de los docentes.

La plantilla docente de la Licenciatura en Sociología se compone de la siguiente manera de acuerdo a su grado de estudios y categoría contractual:

PERFIL ACADÉMICO DE LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA Y CATEGORÍA CONTRACTUAL

(Cuadro 2.6)

TIPO DE NOMBRAMIENTO	TOTAL	%	LICENCIATURA	%	MAESTRÍA	%	DOCTORADO	%	ANTIGÜEDAD PROMEDIO
Asignatura "A" Interino	23	41	12	52%	7	31%	4	17%	7
Asignatura "A" Definitivo	28	50	17	61%	8	26%	3	13%	15
Asignatura "B" Definitivo	3	5.4	2	67%	1	33%	0	0	25
Prof. Tiempo Completo	1	1.8	0	0%	1	2%	0	0	
Prof. Medio Tiempo	1	1.8	1	2%	0	0%	0	0	
Total	56	100	32	57%	17	30%	7	13%	

Fuente: Datos obtenidos de la Jefatura de la Carrera de Sociología. 2005

Este universo de profesores de Sociología tiene la siguiente formación profesional: 67% Licenciados en Sociología, 14% Licenciados en Economía,

2% Licenciado en Historia, 2% Licenciado en Comunicaciones y electrónica, 2% Licenciado en Antropología Social, 4% Licenciados en Ciencias Políticas y Administración Pública, 4% Licenciados en Ingeniería Civil y 5% Licenciados en Periodismo y Comunicación colectiva.

Además podemos observar del cuadro anterior que el 57% de los profesores tiene licenciatura, el 30% tiene el grado de maestría y el 13% tiene grado de doctorado.

Ahora bien aunque en su mayoría los profesores que imparten alguna asignatura en la Licenciatura en Sociología pertenecen a la disciplina, ello no representa un indicador favorable para la licenciatura, pues la academia en la carrera padece tres problemas fundamentales:

El primero, es el elevado número de profesores con nombramiento Profesor de Asignatura "A" Interino, ello significa que el 41% de los profesores de la Licenciatura en Sociología cuentan con inestabilidad laboral, ya que esta categoría contractual obliga a los profesores a impartir un número indeterminado de horas cada semestre. Esta situación ha generado apatía por parte de los docentes de la Licenciatura quienes recorren largas distancias para impartir clase en Aragón por una sola asignatura y una cantidad mínima de salario. Además de los datos obtenidos de los registros de asistencia de la sala de profesores de la FES, se ha observado que precisamente los docentes que tienen el nombramiento ya señalado e imparten una sola asignatura tienden a faltar constantemente a dar su clase. Este dato es sumamente importante pues refleja la falta de compromiso que hay en los docentes de la licenciatura con un nombramiento de Asignatura Interino. Del mismo modo esta falta de compromiso se refleja en los estudiantes quienes además de los rezagos académicos que arrastran a lo largo del trayecto educativo a ello se suman las posibles lagunas de información que quedan por la inconstancia laboral de los profesores.

Así mismo el elevado número de profesores de asignatura interino también responde a los escasos concursos de oposición que se abren con la finalidad

de obtener una definitividad en alguna asignatura, así como la poca difusión que se hace de los mismos a todos los profesores de la licenciatura en la FES.

El segundo problema que aqueja a la carrera es el manejo de la distribución de horas para impartir alguna asignatura, mismas que se han convertido en un instrumento de poder más que en una herramienta académica para eficientizar la calidad profesional de la Licenciatura, pues el número de horas es determinado de acuerdo a las alianzas que hagan los docentes de la licenciatura con los representantes de la carrera y miembros del consejo técnico pues prevalece la búsqueda de intereses que los lleva a manipular la distribución de horas y lo han convertido en un misterio y en información inaccesible.

Entre las irregularidades que se dan en la distribución de horas en la carrera están: la asignación de horas a profesores que no son publicadas como opción para que los estudiantes puedan cursar las materias. Del mismo modo cabe mencionar que las horas de apoyo suelen otorgarse comúnmente a los “amigos fieles” justificando el otorgamiento a los profesores que conforman el comité de carrera de la Licenciatura, sin embargo, estas horas como tal no son trabajadas pues las asesorías a los estudiantes no son dadas por los profesores que poseen dichas horas.

El tercer problema de gran relevancia que se presenta en la Licenciatura en Sociología como podemos observar en el cuadro 2.6, es que cuenta sólo con dos profesores de carrera, el número más bajo en la UNAM.

Un nombramiento de profesor de carrera tiempo completo que pertenece a un funcionario de la FES-Aragón y un nombramiento de profesor de carrera de medio tiempo, el cual pertenece a una licenciada en Sociología que imparte clase en la misma Licenciatura. La tarea principal de estos nombramientos es la dedicación absoluta a la investigación y la docencia, sin embargo, la investigación que realizan no es percibida entre la población estudiantil y académica de la carrera.

Sólo hasta el año 2005, el Centro de Investigación de la FES ha organizado un marco de conferencias en las cuales cada profesor de carrera por área presenta el desarrollo de sus investigaciones, sin embargo, la escasa difusión de este evento permite la poca convocatoria de los estudiantes y docentes de todas las Licenciaturas. Así mismo es menester señalar que es casi nula la información que hay de los nombramientos de profesor de carrera, su importancia dentro de la licenciatura en la investigación, docencia e institucionalmente. Se saben que existen sólo entre la población académica, no así entre la población estudiantil, lo que ha dado lugar a no exigir resultados de la tarea encomendada pues estos resultan necesarios en favor de la funcionalidad y progreso de la Licenciatura en Sociología de la FES.

En la actual modificación al plan de estudios se ha propuesto la distribución de horas a los docentes, en función del perfil profesional de cada uno. En esta modificación se ha considerado restringir las especificidades profesionales de los docentes para que la carrera esté en condiciones de garantizar un nivel de especialización en cada una de las áreas que conforman el plan de estudios, de tal suerte que la tabla de impartición de asignaturas quedaría de la siguiente forma:

PERFIL PROFESIOGRAFICO DEL PERSONAL DOCENTE

(Cuadro 2.7)

DISCIPLINA	ASIGNATURAS (Relaciónese el número indicado en el cuadro con el anexo 2 del Plan de Estudios 1995 vigente)
Lic. en Sociología	Todos los cursos
Lic. en Economía	11, 12, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41.
Lic. en Ciencia Política	1, 2, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54 y 55
Lic. en Filosofía	6, 7, 15, 46, y 49.
Lic. en Historia	11, 12, 16, 17 y 18.
Lic. en Estudios Latinoamericanos	11, 12, 14, 16, 17, 18 y 50.
Lic. en Ciencias de la Comunicación	21 y 31.
Lic. en Relaciones Internacionales	16, 17 y 18.
Ingeniero en Computación	24 y 25.

Lic. en Planificación para el desarrollo agropecuario	35 y 36.
Lic. en Administración de empresas	53.
Lic. en Antropología	47 y 48.

Fuente: Jefatura de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón. 2005.

La distribución de las asignaturas de acuerdo al perfil profesiográfico del docente como es planteado en el cuadro anterior, es pertinente en la medida que los seminarios de preespecialización en los últimos tres semestres sean impartidos por especialistas que ayuden a eficientizar la formación del estudiante. Más aún, para el sexto semestre el alumno podrá contar con un tema de tesis ya seleccionado y llegar a octavo semestre con un grado de avance del 90% del trabajo de investigación. Sin embargo, aunque la tabla de asignaturas y el perfil profesiográfico de los profesores sea riguroso de acuerdo con esta modificación, lo cierto es que de continuar con estos rezagos en las condiciones laborales docentes-académicas de los profesores, la licenciatura lejos de avanzar en pro de una carrera en miras a la calidad educativa permanecerá agonizando en la mediocridad.

Las condiciones docentes de la Licenciatura en Sociología como podemos observar tienen problemas sustanciales que impiden su funcionalidad equilibrada desde el ámbito institucional. Aunque se trate de una carrera pequeña con poca demanda estudiantil, lo cierto es que su matrícula aumenta cada año, por ello consideramos que tanto la jefatura de carrera así como las autoridades responsables convengan garantizar las condiciones laborales a los profesores y aumentar el número de profesores de carrera, pues de estos depende la eficacia en la formación profesional de los estudiantes.

La problemática que gira en torno al marco docente-administrativo de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón actualmente se ha reducido a la búsqueda del poder más que al mérito académico. Los profesores, inmersos en esta lógica y preocupados por los intereses personales, han perdido la dimensión de que existen problemas importantes que aquejan a la licenciatura y que son necesarios atender, como lo es, trabajar con estrategias que permita en los estudiantes diferentes entre sí, en su capital cultural, su capital

económico y capital social, una orientación profesional que motive su estancia en la licenciatura con la finalidad de obtener mayor eficiencia terminal y titulación, es decir, favorecer su rendimiento académico.

En la descripción hecha con antelación sobre el ambiente que guarda la FES-Aragón como institución de educación superior y de la licenciatura en Sociología tenemos que, el funcionamiento de ambas no ofrece condiciones óptimas que permitan eficientizar la trayectoria educativa de los estudiantes.

Por una parte la FES cuenta con una infraestructura física y humana adecuada, suficiente, pertinente e ideal para llevar a cabo la vida académica satisfactoriamente. Sin embargo en su operacionalidad ello no es así.

Las instalaciones, los servicios, los instrumentos necesarios son deficientes, inseguros e insuficientes de esta forma la FES-Aragón no ofrece condiciones óptimas, eficientes y de calidad que conceda a los estudiantes los medios apropiados para llevar a cabo su práctica educativa. Estas condiciones institucionales han repercutido en la funcionalidad de la misma Licenciatura en Sociología, la cual ha cumplido con su cometido de manera parcial, pues ciertamente aunque la estructuración de su plan de estudios y cuerpo docente se podrían conjugar de forma eficaz, simplemente no es posible.

La plantilla docente cuenta con demasiadas imperfecciones en su estabilidad laboral lo cual provoca una baja en la calidad y pertinencia de la tarea docente así como las nichos de poder que se han gestado en la académica, aunado a la pérdida de sentido que hay entorno a la formación profesional de los estudiantes, ello en función del obsoleto plan de estudios con el cual continúa operando la licenciatura.

Aunque existe una modificación al Plan 1995 vigente este sigue manteniendo la misma estructura analítica de contenido bibliográfico y temático que la versión anterior, cual no significa que la licenciatura esté trabajando en pro de la calidad educativa.

Si consideramos que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso no tienen interés en cursar la licenciatura y además tienen falta de motivación profesional, cuando se enfrentan con un plan de estudios tan cerrado que no tiene más opción que la teoría, trae como consecuencia la merma de una visión sociológica que se traduce en altos niveles de reprobación y deserción así como pocos estudiantes que egresan con el 100% de los créditos cubiertos o menos aún titulados. Es ineluctable que el capital cultural de los estudiantes incide en los resultados antes aludidos sin embargo, tanto la FES como la licenciatura también deben encargarse de capitalizar un nivel cultural escolar en ellos lo cual no lleva acabo, es decir, en el trayecto educativo del estudiante no sólo es relevante la puesta en juego de su capital cultural, también lo es el capital cultural escolar que la institución ofrece para *“agregar capital cultural al capital cultural”* como bien menciona Bartolucci (2000:19). En este sentido los estudiantes permanecen limitados en su capital cultural escolarizado en tanto conscientizan su realidad escolar y buscan en otros escenarios educativos los recursos que les permitan trascender en el campo universitario.

CAPÍTULO III

LÓGICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE GENERACIÓN 1998-2001 DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA FES-ARAGÓN

En definitiva, la búsqueda de diferenciaciones supone un consenso sobre los límites entre los cuales se produce el juego de las diferencias y sobre la necesidad de jugarlo dentro de aquellos límites.
Pierre Bourdieu y JC Passeron
(1973:76)

De acuerdo con Coleman el aprovechamiento escolar depende, sobre todo de los antecedentes sociales y culturales de los estudiantes; los cuales, como es sabido, no pueden ser fácilmente modificados por los administradores de los sistemas educativos.

Carlos Muñoz Izquierdo
(1996:126)

Sabemos que los estudiantes comparten un espacio educativo que los homogeneiza y los lleva empatar la expectativa de convertirse en profesionistas, sin embargo en esencia su composición es bastante heterogénea y las aspiraciones profesionales difieren uno de otros. De la constitución de un grupo de distintos estudiantes surge hacer una reflexión donde las diferentes unidades de análisis, capital cultural, capital social y capital cultural sirvan para dar cuenta de cómo era el ambiente socio-familiar-cultural en el que se desarrollaron los estudiantes de la generación 1998-2001, pero sobre todo conocer los habitus culturales que estratégicamente apostaron en el juego para alcanzar un determinado rendimiento académico ya sea de reprobación, deserción, eficiencia terminal o titulación.

Ciertamente el capital social y económico favorecen la configuración del capital cultural pues generan las condiciones en el acercamiento material e intelectual mediante el interés y el consumo como práctica cotidiana, de esta forma y por considerarlo así en este capítulo consideramos necesario acercarnos a la forma en cómo el capital cultural incide en el rendimiento académico, pero también

nos resulta necesario saber qué otros factores intervienen en el rendimiento académico tales como la elección de carrera, la edad, el sexo y la institución en su papel de proveedor de capital escolar trabajado desde la perspectiva misma de los estudiantes entrevistados y saber cómo estos agentes se han conjugado para la capitalización o la constitución de la capitalización de un determinado capital cultural y rendimiento académico.

La intención que tiene estudiar la generación 1998-2001 se debe fundamentalmente a dos aspectos:

- 1) De las ocho generaciones que han ingresado con el Plan de Estudios 1995, la generación 1998-2001 en relación con el total de estudiantes que ingresa a la licenciatura de las generaciones 1995 a 2002 es elevado. Cabe destacar que aún cuando las generaciones 1999-2000 y 2000-2003 tienen registrado un ingreso de 97 y 92 estudiantes respectivamente, este número fue desequilibrado en gran medida por el conflicto estudiantil que vivía la UNAM en 1999, mismo que tuvo una duración de casi nueve meses. En este tenor, estas generaciones registran mayor deserción en el primer semestre.
- 2) Aunque la generación 1997-2000 tiene el mismo número de estudiantes de nuevo ingreso, los porcentajes de reprobación y deserción son bajos, la diferencia 3 puntos y 13 puntos porcentuales respectivamente en comparación con la generación 1998-2001. Asimismo, en eficiencia terminal la diferencia entre una generación y otra es de 14 puntos porcentuales siendo la más baja en la generación 1998-2001. Es decir, la generación en estudio presenta mayor rezago académico.

De esta forma consideramos relevante adentrarnos en el estudio de la generación en mención para conocer los factores exógenos al sistema educativo como alude Muñoz Izquierdo en la tesis número uno sobre desigualdad educativa (1996:125), que influyeron en el rendimiento académico de los estudiantes de esta generación.

Dichos factores exógenos en la presente investigación serán tratados de acuerdo a la capacidad de apuesta, en función del cúmulo de su capital cultural, capital económico y capital social ya que estos constituyen estrategias puestas en juego para llegar al rendimiento académico. Esto es conocer sus habitus o prácticas cotidianas que nos lleven a entender la lógica de su trayectoria escolar.

El estudio de la generación 1998-2001 se hará partir de los datos estadísticos que se trabajarán conjuntamente con los relatos de vida que se realizaron a partir de una entrevista abierta practicada a siete perfiles de estudiantes: 2 titulados (T), 2 desertores (DE), 2 egresados con eficiencia terminal (ET) y 1 con adeudo de Asignaturas (AA), dichos perfiles fueron determinados en función del rendimiento académico obtenido al final de su trayectoria académica y tiene como objetivo conocer primordialmente sus habitus culturales.

La Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón a lo largo de su historia ha albergado en sus aulas una población estudiantil menor que el resto de las Licenciaturas como Derecho, Comunicación y Periodismo o Relaciones Internacionales, ello por tratarse de una licenciatura con poca demanda escolar.

Entre las causas de la poca demanda de ingreso a Sociología se encuentran, la escasa difusión de la tarea del sociólogo en la sociedad y el desconocimiento que prevalece sobre qué es la sociología. Asimismo el problema también radica en que los estudiantes solicitan ingreso a licenciaturas de mayor prestigio y de mejores posibilidades laborales como derecho y comunicación y periodismo, sin embargo, al saturarse el ingreso prefieren tomar a la Carrera en Sociología como mecanismo para que a mediano plazo puedan llegar a estas carreras.

3.1 COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA ESTUDIANTIL DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

La orientación vocacional en los estudiantes durante su trayecto educativo es relevante pues guía la expectativa profesional e informa de una manera responsable sobre la disciplina a elegir. En el caso de la Licenciatura en Sociología se trata de una carrera poco difundida que da como resultado la poca demanda y la resistencia a estudiarla como primera opción profesional.

En el cuadro siguiente (3.1) podemos apreciar el comportamiento de la matrícula por generación y observemos que la matrícula de primer ingreso registrada como la más alta fue en la generación 1990 con 66 estudiantes inscritos, sin embargo, en los años subsecuentes la matrícula disminuye y es en la generación 1997 que el ingreso se vuelve a disparar a 88 estudiantes de primer ingreso. Esta población matricular disminuye en 2001, pero en los tres años siguientes se dispara rebasando 100 estudiantes por generación.

LA MATRÍCULA ESTUDIANTIL (1990 A 2004)
(Cuadro 3.1)

GENERACIÓN	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	% HOMBRES	% MUJERES	POBLACIÓN TOTAL
1990	66	28	38	42%	58%	
1991	33	11	22	33%	67%	
1992	31	16	15	52%	48%	
1993	32	20	12	63%	38%	
1994	25	12	13	48%	52%	
1995	35	17	18	49%	51%	115
1996	46	22	24	48%	52%	120
1997	88	43	45	49%	51%	181
1998	88	50	38	57%	43%	216
1999	97	51	46	53%	47%	264
2000	92	53	39	51%	49%	260
2001	71	41	30	58%	42%	256
2002	120	57	63	48%	53%	281
2003	117	71	46	61%	39%	314
2004	104	55	49	53%	47%	391
TOTAL	1030	533	497	51%	49%	2398

Fuente: Información proporcionada por la Jefatura de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón. 2005

La vertiente que gira en torno al ingreso a la Licenciatura en Sociología tiene que ver con la regulación que se hizo de la expansión del sistema educativo a partir de la década de los ochenta. Esto consistió en el control de la población estudiantil desde el ingreso a la educación media superior como parte de la política educativa, pues la demanda empezaba a rebasar a la oferta. De esta manera, el acceso a carreras con mayor demanda se restringió, dándose con ello la racionalización de la elección de carrera misma que se enfocó en elegir la Licenciatura en Sociología por considerarse de menor demanda y asegurar las posibilidades de ingreso a la UNAM o bien ejercer el derecho al pase automático. Desde entonces en la mayoría de los casos la carrera ha sido utilizada como vía o mecanismo de ingreso.

Es menester señalar que la disminución de la población estudiantil que ingresa a la licenciatura en las generaciones 2000 y 2001, fundamentalmente tiene su causa en el conflicto estudiantil generado por la modificación al reglamento general de pagos, mismo que condenó a la UNAM a vivir una crisis que se proyectó en un paro de labores de nueve meses. Ello al mismo tiempo dio origen a la falta de credibilidad en la institución donde *los estudiantes habían tomado arbitrariamente el control de la Máxima Casa de Estudios* ocasionando que los estudiantes que egresaban del nivel medio superior buscaran otras opciones a nivel superior que garantizara su vida profesional.

Ahora bien, aunque la matrícula en la Licenciatura en Sociología actualmente va en aumento no quiere decir necesariamente que tiene correspondencia con la eficiencia terminal ni con los índices de titulación, por lo tanto, el número de alumnos de primer ingreso puede ilustrar que la demanda de ingreso aumentó pero no así el nivel de egreso lo cual se corrobora con el caso de los estudiantes de Sociología de la generación 1998-2001, donde la elección de carrera influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

3.2 LA ELECCIÓN DE CARRERA COMO DETERMINANTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Del total de la población estudiantil que ingresa a la Licenciatura en Sociología a su vez está dividida entre los que escogieron la misma como primera opción convencidos que garantizaría su futuro profesional y transformaría sus condiciones de existencia, y los que escogieron la carrera como segunda o tercera opción, incluso los que ni siquiera la contemplaron para su desarrollo y formación profesional.

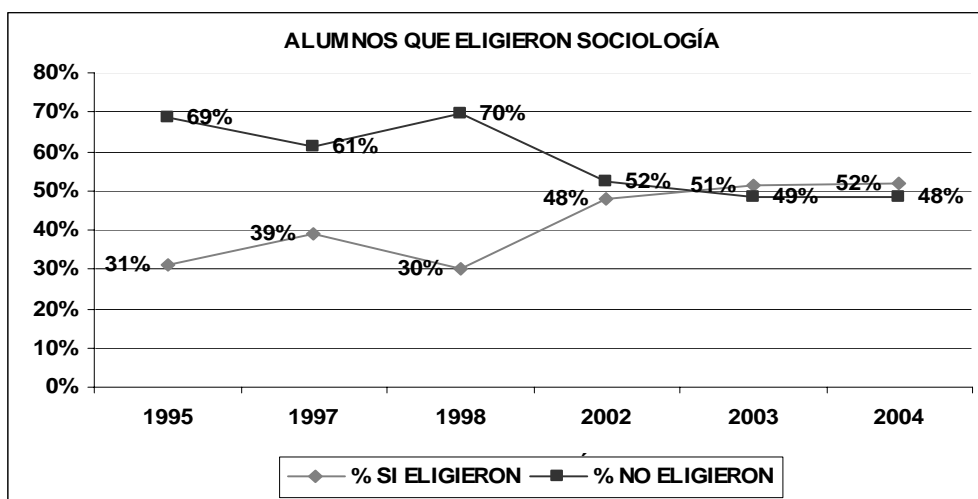
La elección de la carrera de Sociología es un tema complejo de tratar. En esta medida primero daremos paso a observar el comportamiento de la elección de carrera en los estudiantes a partir de la generación 1995 a 2004. Analicemos el siguiente cuadro que ilustrará un poco más lo antes aludido.

ALUMNOS QUE ELIGIERON SOCIOLOGÍA
(Cuadro 3.2)

GENERACIÓN	TOTAL	SI	NO	% SI ELIGIERON	% NO ELIGIERON
1995	32	10	22	31%	69%
1997	67	26	41	39%	61%
1998	76	23	53	30%	70%
2002	71	34	37	48%	52%
2003	70	36	34	51%	49%
2004	87	45	42	52%	48%

Fuente: Jefatura de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón. 2005

GRÁFICA 3.1



Fuente: Jefatura de la Licenciatura en Sociología.2005

Podemos observar que de las generaciones 1995 a 2002, más del 50% de los estudiantes que ingresaron a Sociología, no eligieron la misma como primera opción, nivelándose en la generación 2003 y 2004 donde el 51% y 52% de estudiantes respectivamente eligió la Licenciatura conscientemente, empero, sin saber qué es la Sociología y más aún que es lo que iban a estudiar.

Uno de los factores más importantes que existe entre los alumnos que no eligen Sociología como primera opción pero que permanecen en la Licenciatura es porque utilizan a la misma como mecanismo para mantener su lugar en la universidad o bien, ingresar a ella, y en segundo lugar para posteriormente solicitar su cambio a carreras con mayor demanda. Esto sucede porque los estudiantes, de acuerdo a las respuestas emitidas de la encuesta practicada, consideran que es mejor solicitar cambio de carrera a elegir alguna con mayor demanda desde el primer momento como primera opción, ya que por tratarse de licenciaturas saturadas corren el riesgo de ser rechazados y perder tiempo.

De la elección errónea de carrera se derivan también los índices de reprobación y deserción sobre todo en los primeros semestres, ya que perseguir el cambio a otras carreras significa el desinterés y la apatía para cursar la Licenciatura en Sociología.

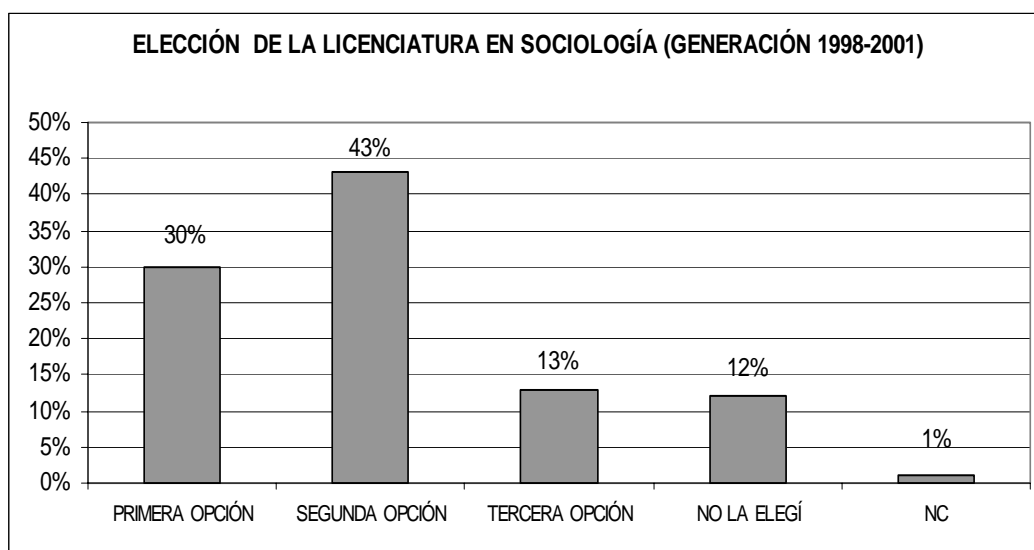
Otro factor que causa la falta de motivación para cursar la carrera es porque de los estudiantes encuestados el 52% no conocen el ejercicio profesional, ni el campo laboral en el que se desempeñan los egresados de la Licenciatura en Sociología, por ende consideran que ésta no tiene un sentido práctico profesional. Ello trae como consecuencia que los estudiantes tengan la impresión que “aparentemente” no existe en esta carrera un nivel de movilidad profesional, ni tampoco una garantía de mejorar sus condiciones de existencia. Estas apreciaciones se generan también tal como hemos mencionado, por la nula o escasa orientación vocacional que existe en el nivel medio superior o bien por desinterés hacia la orientación vocacional que hay en los estudiantes. Sólo el 48% de los estudiantes encuestados sí conoce el campo laboral y el ejercicio profesional en el que desempeñan los egresados de la Licenciatura.

Tal vez este porcentaje puede responder a los estudiantes que sí eligieron la carrera como opción profesional.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes que eligen estudiar Sociología como primera opción aluden no estar contentos con el plantel asignado, es decir, la FES-Aragón pues la Facultad de su elección en el mayor de los casos es Ciudad Universitaria en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Sin embargo se observa que en el transcurso del primer semestre asimilan su estancia en Aragón continuando su formación sin ningún problema aparente.

En el caso particular de los estudiantes de la generación 1998-2001, la Licenciatura en Sociología tuvo el siguiente comportamiento en su elección.

GRÁFICA 3.2

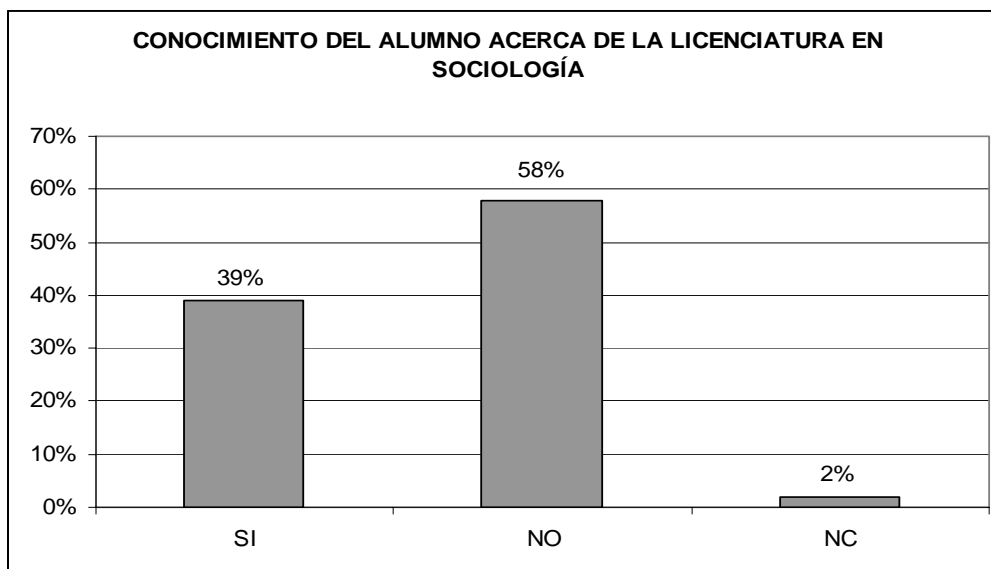


Fuente: Datos recabados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

El 30% de los estudiantes eligió la carrera como primera opción, el 13% como tercera opción, el 12% no la eligió como expectativa profesional y el 43% la eligió como segunda opción.

Llama la atención que del 100% de la matrícula que ingresó a la carrera el 58% no sabía en que consistía la misma, como se demuestra con la siguiente gráfica.

GRÁFICA 3.3



Fuente: Datos recabados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

Así, tenemos que el 39% de los estudiantes sí conoce en qué consiste la carrera, lo cual nos lleva a pensar que el resto no tiene desde su ingreso alguna idea o una direccionalidad fija de hacia donde se dirigen sus aspiraciones profesionales. A ello responde entonces, la inercia con la que llevan a cabo sus estudios y la falta de motivación que les orilla al desinterés por capitalizar individualmente un nivel cultural en función de rendir académicamente en su trayecto educativo eficazmente.

Fundamentando lo antes aludido daremos paso al relato de vida de una muestra de estudiantes de la generación 1998-2001, los cuales tiene diversos perfiles, deserción, titulación, eficiencia terminal y reprobación y en argumentación de éstos sabremos las características de su capital cultural, social y económico con el fin de conocer su influencia en el rendimiento académico, mientras tanto conozcamos el motivo que los llevo a elegir la licenciatura.

Marcial (DE): Mi primera opción fue Derecho pero a mí me asignaron estudiar Sociología. A nosotros nos pasan un documento que era el famoso RA y te dan dos opciones, como primera opción yo escogí Derecho pero me dijeron -pon una carrera que esté en el área de la carrera que tú elegiste y que de alguna manera puedas cursar y que no este saturada-, entonces por poner otra opción puse Sociología. No racionalicé mi elección, "yo ni siquiera sabía lo que era" la escogí al azar y dije pues Sociología no se ve que sea difícil posteriormente, metí el documento y de acuerdo con el sorteo me avisaron que me había quedado en Sociología y en el plantel de ENEP Aragón. Ahí fue cuando dije "necesito saber qué es Sociología de entrada para darme una idea de que voy a estudiar." Investigué después de qué se trataba Sociología porque fui a la biblioteca del CCH. Ahí habían documentos donde te explican el perfil de estudiantes de cada carrera y de qué se trata y el mercado laboral donde te puedes instalar. Me informé creo yo limitadamente porque un tríptico nada te puede ilustrar de lo que es una licenciatura de la que comúnmente se tienen demasiadas lagunas.

Yo estudié Sociología por pura inercia porque era lo que tenía que hacer en un principio porque "yo tenía que estudiar." Fue hasta el ultimo semestre que yo estuve (5º) que la carrera me gustó, pero eso no significa tener un apego a la licenciatura por ello no tuve ningún problema de desertar.

Nury (ET): Yo escogí conscientemente estudiar algo que no conocía. En los exámenes de admisión que yo presenté precisamente me tardé en ingresar porque mi opción era principalmente estudiar contaduría. En aquel entonces tenía entendido que esas eran las carreras bien, pagadas y ganan bien tienen buena posición, pero estaba saturada y me rechazan. Después pedí otra opción relaciones internacionales y la escogí porque según yo tenía buen futuro renombre y puedo lograr ganar dinero, vivir bien haciendo lo que te gusta. Igual me rechazaron y no tuve opción que elegir una carrera que no estuviera demandada, que no estuviera saturada mi idea era entonces, "no importa como, pero tengo que entrar a la UNAM y después contemplar el cambio de carrera". Por eso yo entré a Sociología por entrar a la UNAM y no dejar de estudiar. No hice mi cambio de carrera porque cuando entré por lo menos en el primer semestre no entendí nada de lo que era Sociología, en realidad fue tercer o cuatro semestre cuando empecé agarrar la onda de qué se trataba, pero cuando sucedió eso yo me di cuenta que me estaba gustando mucho la Sociología. Entonces dije "aquí me voy a quedar" claro que nadie me dijo que Sociología era demasiado teórico y lamentablemente cuando tu sales y quieres aplicar lo que tú aprendiste no lo puedes hacer, otra cosa la Sociología abarca aspectos político, cultural etc. Y nadie te dice que todos estos aspectos influyen en lo que tú vas hacer y no puedes tomar decisiones para trabajar como sociólogo. Tienes que tomar en cuenta que como sociólogo sólo puedes visualizar cosas que a lo mejor suceden a lo mejor no. La licenciatura no tiene nada práctico, nada técnico y eso te cierra las puertas en muchos casos en el mercado laboral.

Miguel (T): Yo sí metí como primera opción Sociología, para empezar la metí porque yo en la prepa tenía una maestra que nos dio la materia de Sociología y que al mismo tiempo nos daba la materia de Derecho. Pero Derecho no me gustaba porque tenías que aprenderte muchas cosas de memoria y eso no me gusta. Cuando hacíamos exámenes de Derecho teníamos que escribir tal y como decía en los libros y Sociología era una cosa diferente, porque en los exámenes te preguntaban algo y abiertamente expresabas una idea y la maestra te lo ponía bien. Además yo sabía algo de lo que se trataba la licenciatura en Sociología porque la maestra que me dio esa materia te repito, en la prepa nos dio un panorama muy amplio de lo que trata en realidad la Sociología más allá del plan de estudios de la preparatoria.

Aunque ahora me gusta más la Filosofía que la Sociología porque tienes más libertad de pensamiento. Incluso yo estuve estudiando Filosofía en la UAM durante la huelga en el 99 y ahora estoy estudiando filosofía en el sistema abierto en la UNAM.

Liliana (ET): Cuando hice mis trámites del pase automático yo pedí como primera opción pedagogía y me dijeron que tenía que escoger dos carreras primera y segunda opción y me dijeron “te pongo Sociología y yo respondí que sí, finalmente pensé me darían pedagogía que era mi primera opción y lo que yo realmente quería estudiar. (...) y cuando yo entre a Sociología yo no sabía qué era, a mi me llamaba la atención todas las áreas de humanidades. (...) pero cuando ya estaba estudiando Sociología dije “pues algo bueno ha de tener la carrera.” Pero yo me entero bien de que es la Sociología para qué sirve y qué estudia cuando fue el encuentro de Sociología regional en Querétaro ya que la temática principal se enfocaba al trabajo del sociólogo y qué era un sociólogo. Ahí fue cuando yo me empecé a cuestionar completamente qué hacía yo en Sociología.

Juan José (T): hice mi examen de admisión en la UNAM y en el POLI y no me aceptaron. Después me fui a trabajar dos años a una dependencia federal y en el 1997 volví hacer el examen a la UNAM y fue cuando me quedé. De hecho lo que yo quería estudiar era Ingeniería en Computación y como no quería volver a ser rechazado dije “el chiste es entrar después ya me cambio” y pedí Sociología en Aragón. Con el tiempo no sé un semestre, me di cuenta que era muy difícil cambiarse de carrera y más porque yo iba para otra área, si de por sí no es fácil cambiarte de Sociología a Derecho que son de la misma área, menos de Sociología a Ingeniería en Computación. Yo corroboré que era muy difícil porque pregunté también en la jefatura de carrera cómo estaban los cambios y me plantearon que “como era muy difícil que volviera hacer mi examen” pero como eso significaba perder tiempo decidí quedarme en Sociología, pero yo así lo digo “por error estudié Sociología”. Cuando yo entre a estudiar Sociología a ciencia cierta no sabía que era, sólo vagamente incluso yo todavía trabajaba en caminos y puentes cuando ya me había quedado en Sociología y le dije a un compañero, qué crees ya me quedé en la universidad en Sociología y me dijo que bueno porque esos entran a trabajar a Gobernación o dependencias federales y eso me animó y dije bueno voy a estudiar

la carrera, pero no significaba que estaba completamente convencido de qué era lo que iba a estudiar.

Ahora imagínate yo llegué con lagunas porque de la prepa yo estuve en el área de físico matemáticas, luego cursé una carrera técnica de programador en computadora que esta enfocado a ingeniería y cambio totalmente a ciencia sociales y a Sociología, déjame decirte que yo no sabía ni siquiera por la prepa que existía esa materia.

Verónica (DE): Sociología fue mi primera opción y no sabía qué era Sociología. Mira fue una decisión muy mañosa, porque ya después de varios exámenes que yo había presentado estaba un poco desesperada y entonces mi hermana me aconsejó, “para que quedara y fuera seguro me metiera a una carrera con menor demanda, en este caso estábamos contemplando la carrera en Sociología y después hacer un cambio de carrera,” yo en realidad quería estudiar Derecho. Sin embargo, quedé muy arrepentida porque con el puntaje que había obtenido en este examen yo sí hubiera quedado en Derecho, pero ya era tarde me habían aceptado y en Sociología.

Yo nunca tuve el interés de informarme qué era Sociología ya hasta que estaba en la carrera y conforme fui avanzando en mis clases empecé a saber qué era Sociología y qué estudiaba, pero de manera segura, no sé en realidad qué era Sociología.

Yadira (AA): Mi primera opción era comunicación y mi segunda opción fue enseñanza del idioma inglés, pero resultó que la segunda opción requería de prerrequisitos en los aspirantes entonces, la señorita que me estaba atendiendo me decía “decídete rápido, - y en treinta segundos yo tuve que tomar una decisión para mi vida ” y tuve que escoger Sociología y como en Aragón estaba Sociología y Comunicación, escogí ese plantel, pero prácticamente yo escogí una segunda opción presionada por el tiempo y porque tenía que llenar una forma, pero nadie me dio ningún tipo de información ni nada por el estilo nada.

Yo sabía qué era Sociología por una materia que yo llevé en la Licenciatura de Sociología y porque el maestro que me daba la materia, me alentó a que por medio de la Sociología se podían escribir cosas muy interesantes. Como en ese entonces ya estaba lo del zapatismo habían cosas muy interesantes que escribían los sociólogos y cuando puse Sociología como segunda opción no le vi ningún problema, si bien lo que yo quería era comunicación y pensé que era ahí donde me iba a quedar.

De acuerdo con los datos cualitativos y cuantitativos recabados nos hemos percatado que la elección de la carrera en Sociología se ha movido fundamentalmente en tres vertientes:

- 1) Elegida como primera opción cuando los estudiantes han concientizado la disposición a estudiar la Licenciatura en Sociología pese a la realidad laboral que le envuelve, tal es el caso de Miguel (T).
- 2) Como estrategia para ingresar a la universidad y posteriormente hacer cambio de carrera, como en el caso de Marcial (DE), Nury (ET), y Verónica (DE).
- 3) Por no contar con mayor número de opciones en el área de Ciencias Sociales para estudiar una carrera, en virtud que el promedio de egreso de nivel medio superior no alcanza para estudiar otro tipo de licenciatura o por el tiempo tardío de egreso. El caso de Liliana (ET) y Yadira (AA), la falta de información les obligó a quedarse estudiando una carrera que no deseaba para sus expectativas de vida.

Es importante destacar que los estudiantes que eligen la licenciatura en tercera opción o le es asignada arbitrariamente se debe básicamente a la colocación que se hace de éstos en carreras con menor demanda como Economía, Sociología o Desarrollo Agropecuario, por tener una trayectoria escolar en el sistema medio superior con rezago académico. Asimismo los estudiantes que generalmente ingresan a la Licenciatura en Sociología son egresados del CCH y Preparatoria en el 80% de los casos con un promedio de egreso que no excede de 6 a 7.6.

En esta argumentación observamos que Verónica (DE), Nury (ET) y Juan José (T), eligieron la carrera como primera opción con la finalidad de entrar a la Licenciatura y posteriormente cambiarse. Jugar con esta estrategia se debió principalmente a que eran estudiantes egresados del nivel medio superior privado y estatal, lo cual no originaba pase automático y en esa medida se debían atener a la oferta educativa que ofrecía la UNAM y a la sobresaturación de carreras de su interés.

Por parte de Miguel (T), Marcial (DE), Yadira (AA) y Liliana (ET), la licenciatura en Sociología no constituía parte de sus aspiraciones profesionales y les fue otorgada de acuerdo con su segunda opción.

Lo que llama la atención es que Yadira (AA) y Marcial (DE) aluden una presión ejercida por parte de los encargados del registro y solicitud de carrera, por lo que eligieron prácticamente al azar su futuro profesional. Ello indica que los estudiantes no tienen una orientación vocacional y la elección de carrera se hace en ausencia de una racionalización de sus propias aspiraciones. Además salta a la vista que los estudiantes aún cursando la Licenciatura en Sociología, no saben de qué se trata la misma ni cual es su objetivo en el mercado laboral.

En la mayoría de los casos los estudiantes entienden qué es la disciplina hasta quinto o sexto semestre, cuando se empiezan a estabilizar académicamente y se van involucrando más con la disciplina, mientras tanto a lo largo de dos años han acumulado rezagos que les ha llevado a cuestionar su estancia en la carrera.

No se puede eludir que los problemas de elección de carrera también se deben a la saturación del sistema, el cual se ha agravado por su apertura desde el nivel primario. Así como a la ausencia de orientación vocacional en las escuelas, lo cual nos remite a un problema institucional del sistema educativo mexicano en su conjunto y del personal encarado de esta tarea académica-institucional, ya que no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para orientar eficazmente a los estudiantes en la elección de carrera, más aún mediante el método más inepto orillan a los estudiantes a tomar una decisión importante que impacta a lo largo de su vida. Pero tampoco se puede evadir que parte de las aspiraciones e intereses de los estudiantes tiene su raíz en el capital cultural y la elección de carrera es parte de ello.

Otra situación que no se puede pasar por alto en este análisis, es que la universidad no ha considerado en los filtros de selección y asignación de carrera el sustento fundamental que es el perfil del aspirante que desea ingresar a la Licenciatura en Sociología, el cual de acuerdo con lo publicado por la FES-Aragón (2006) el candidato debe contar con las siguientes características.

- *“El aspirante deberá, ante todo, tener interés por los problemas económicos, socio-políticos y culturales de su sociedad, además de contar con algunas de las siguientes características:*
- *Ser imaginativo y disciplinado en el análisis de información periodística, documental y bibliográfica.*
- *Ser capaz de relacionarse fácilmente con individuos y grupos sociales, no sólo con quienes labora sino además con los sujetos de estudio.*
- *Correcto manejo del lenguaje oral y escrito, ya que su trabajo exige una buena comunicación verbal y una redacción clara en sus escritos.*
- *Capacidad de adaptación a los distintos ambientes en que se encuentre, sean urbanos o rurales. “*

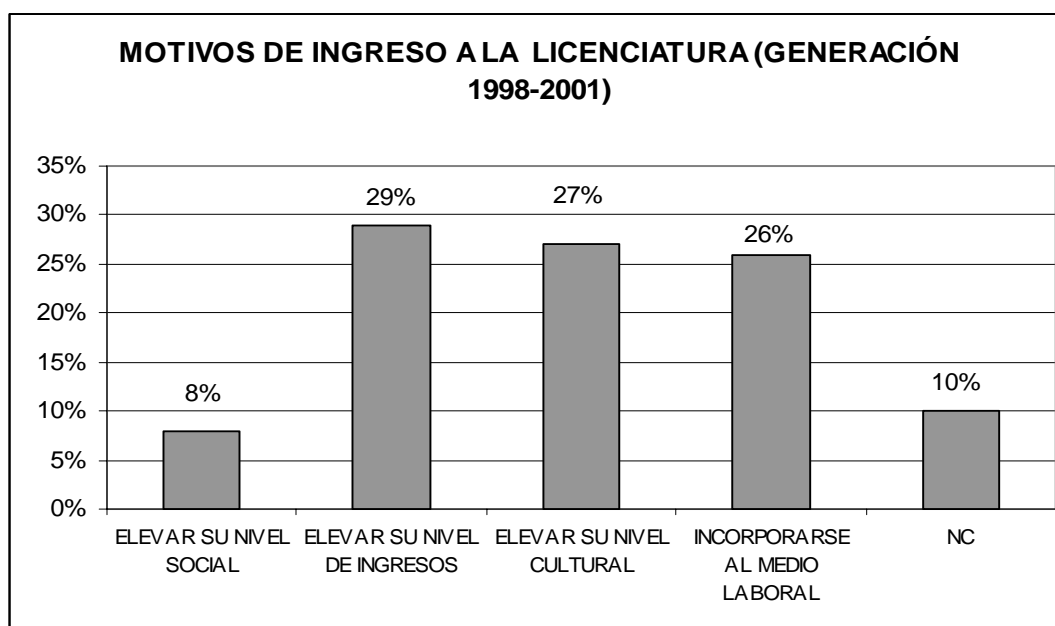
De acuerdo con el perfil del estudiante de Sociología podemos acercarnos aún más a la problemática del rendimiento académico de los estudiantes, el cual se conjuga en tres aspectos:

- a) El 90% de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Sociología no cubren eficazmente el perfil de ingreso;
- b) Los estudiantes no saben en qué consiste la carrera;
- c) Los estudiantes permanecen en la licenciatura por creer que ésta puede representar finalmente un medio para transformar las condiciones económicas.

De tal suerte que lo antes expuesto permite que el estudiante de Sociología desde la elección de una carrera viva y lleve a cabo su trayectoria escolar en la incertidumbre profesional.

El argumento antes aludido se fundamenta con la siguiente gráfica.

GRÁFICA 3.4



Fuente: Datos recabados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

La gráfica ilustra que el 29% de los estudiantes encuestados de la generación de 1998-2001 de la Licenciatura en Sociología manifiesta ingresar a la licenciatura para elevar su nivel de ingresos, y el 26% ingresa para incorporarse al mercado laboral, porcentajes más altos del 100% de la muestra (88 estudiantes) y bastante representativos pues reflejan que en función de su entorno socioeconómico desvalorizan el sentido que tiene estudiar una carrera profesional por la necesidad de obtener ingresos y satisfacer necesidades.

El 27% de los estudiantes dijo ingresar a la licenciatura para elevar su nivel cultural que, como habíamos estudiado anteriormente la escuela se ha convertido para la mayoría de los estudiantes en el único medio de acceso a la cultura, ignorando que sólo representa una extensión de la cultura. Aunque el 8% aludió ingresar a la carrera para elevar su nivel social sabemos que ello implica necesariamente elevar el nivel (capital) económico y cultural pues son concomitantes.

La situación de Liliana (ET), se torna diferente, pues aunque ha terminado el trabajo de investigación, el requisito de los idiomas le ha impedido obtener el título, las ineficiencias de la FES-Aragón como institución y los departamentos encargados de la programación de exámenes y cursos en idiomas entre otros,

obstaculizan a los egresados satisfacer las necesidades pertinentes para concluir el trayecto educativo. En lo manifestado por Liliana (ET) continuaremos con este análisis en el momento de abordar las condiciones institucionales en la que los estudiantes llevaron a cabo su práctica educativa.

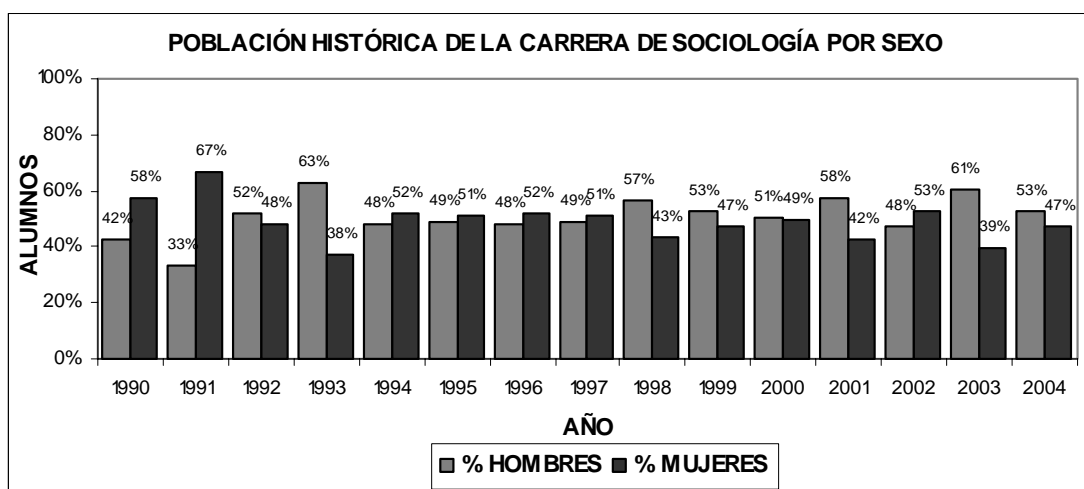
Una vez analizando el perfil del aspirante a estudiar la licenciatura en Sociología y conocer como la elección de carrera incidió en el rendimiento académico de los estudiantes de la generación 1998-2001, ahora conoceremos como éste en función de su edad y género ha influido.

3.3 COMPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR GÉNERO ASOCIADO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los determinantes personales los retomaremos en dos sentidos de acuerdo con Eustaquio Martín (1986), La edad y el sexo, pues consideramos son variables importantes para aportar elementos analíticos que nos hacen posible conocer la composición esencial de la generación en estudio y la incidencia de estas dos variables en el rendimiento académico de los estudiantes.

El comportamiento de la matrícula estudiantil de nuevo ingreso por género es absorbida principalmente por hombres en las generaciones 1990 a 2004 con excepción de 1991, 1994, 1995, 1996, y 2002, pues fueron años donde las mujeres predominaron en la matrícula estudiantil como se puede observar en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 3.5



Fuente: Jefatura de la Carrera de Sociología de la FES-Aragón. 2005

Específicamente la generación estudiantil 1998-2001 tuvo una composición matricular de ochenta y ocho estudiantes de los cuales el 43% eran mujeres y 57% hombres.

Aunque el porcentaje de hombres es mayor, son las mujeres quienes reportan mejor rendimiento académico. Lo antes aludido es sustentado con los datos recabados en los cuales se desprende que el 15% de las mujeres alcanzó la eficiencia terminal en el tiempo curricular y reglamentario, mientras que sólo el 8% de los hombres lo lograron.

Así el 20% de las mujeres fueron quienes desertaron de la carrera, aunque representa un número bastante alto, no lo es en comparación con el 30% de los hombres que hicieron lo mismo. Como podemos observar, el número de desertores es mayor en los hombres que en las mujeres y lo mismo sucede en la actualidad. A cuatro años de que la generación egresó, el 17% de los hombres no lo ha hecho, pues continúan adeudando asignaturas y sólo el 10% de las mujeres se encuentra en la misma situación.

El rendimiento académico de los hombres es deficiente en comparación con las mujeres, y es menester señalar se trata de un rendimiento que se esperaba configurado así, pues en el nivel medio superior son los hombres quienes

tienen promedios de 6 y 7 además de que tardan más tiempo en egresar del sistema medio superior por materias adeudadas.

En el caso de las mujeres sus promedios oscilan entre siete y ocho, tardan menos tiempo en egresar del nivel medio superior y adeudan menos materias de acuerdo con sus historiales académicos.

Otro factor que puede incidir en los resultados de rendimiento académico de los estudiantes de la generación 1998, es que del 37% de los estudiantes que trabajaban, el 22% eran hombres y sólo el 15 % mujeres. No hay que perder de vista en este tenor que el mayor número de estudiantes que trabajaba en esta generación son hombres y que de alguna manera corresponde al número de estudiantes de este género con rendimiento académico deficiente. Con respecto a la edad tenemos lo siguiente.

3.4 ASOCIACIÓN DE LA EDAD CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA

El rango de edad real de los estudiantes de la generación en estudio al momento de ingresar a la licenciatura es de: 2% tenía 17 años de edad, 13% 18 años; 34% 19 años; 17% 20 años, 16% 21 años, 8% 22 años, 5% 23 años, 2% 25 años y el 1% estudiantes con 26, 27 y 35 años de edad respectivamente.

Podemos observar que la matrícula de esta generación de acuerdo a los rangos de edad fue bastante heterogénea. Es relevante resaltar la diferenciación que hace Bourdieu (1973:36) entre dos tipos de edades, la edad real y la edad de escolarización. La primera se relaciona con un determinado nivel de estudios, mientras que la real se trata de la edad que cada estudiante ha vivido.

Generalmente un factor que influye en estudiantes de la generación en estudio que ingresa con una edad real de 17 años (2%) es principalmente la fecha de nacimiento en relación con su ingreso al sistema educativo por lo tanto no

necesariamente estamos ante la presencia de estudiantes menores de edad con alto desempeño académico en su trayectoria escolar.

Es menester señalar que la edad escolarizada de un estudiante regular se mide en función de su trayectoria escolar, luego entonces la edad real de los estudiantes de primer ingreso que tenían entre 18 y 19 años representa el 13% y 34% respectivamente. Este panorama puede acercarnos a la posibilidad de que el 47% de los estudiantes de esta generación sean estudiantes regulares que no han tenido problema aparente en su trayectoria estudiantil y más aún que su rendimiento académico ha sido satisfactorio.

Del 53% de los estudiantes restantes posiblemente se trate de casos que en el nivel medio superior han enfrentado obstáculos en su trayectoria educativa entre los que se encuentran:

- 1) Retraso en el acceso al nivel medio superior por examen de admisión a la UNAM (CCH o ENP),
- 2) Adeudo de asignaturas en el nivel medio superior;
- 3) Receso en la trayectoria escolar durante el nivel medio superior por la opción de ingresar a laborar y
- 4) Rechazo en el examen de admisión para ingresar a la UNAM (Facultades o escuelas).

Ahora bien, es menester señalar que de la presente investigación hecha hasta el momento se desprende que los rangos de edad escolarizada no necesariamente tienen que corresponder con el rendimiento académico. Es decir no es una regla, el rendimiento académico no es equiparable a la edad, entre menor edad mayor rendimiento académico y en este sentido entre mayor edad más rezago académico, en tanto que la edad puede determinar las habilidades cognitivas. Ángeles González y Eduardo López (1985:499) a este respecto mencionan, *“cuanto más jóvenes son los estudiantes más probabilidades tienen de tener éxito...cuanto mayor sea el estudiante rendirá mejor”*.

No necesariamente un rango de edad real, en el caso de los estudiantes que al momento de ingresar a la Licenciatura en Sociología tenían 18 y 19 años de edad, significaba que todos continuarían con una trayectoria escolar satisfactoria ya que los intereses y las experiencias de cada quien interfirieron en el rendimiento y por ende en las expectativas de cada uno eran diferentes.

Lo antes aludido se fundamenta con la revisión de los registros académicos de los estudiantes de Sociología de la generación 1998-2001 y es menester señalar que el rango de edad de los estudiantes que obtienen eficiencia terminal es de 18 a 22 años y se observan casos aislados entre 23 y 17 años de edad real.

Así en el rango de edad escolarizada de los estudiantes que desertaron de la carrera se encuentran quienes al momento de ingresar tenían entre 19 y 22 años con alta frecuencia. De la misma forma los estudiantes que aún no egresan de la licenciatura por adeudo de las asignaturas tienen un rango de edad real entre los 18 años y 20 años.

Con ello podemos dar cuenta que los estudiantes que obtienen mayor rendimiento académico no son estudiantes que esencialmente hayan tenido un rango de edad escolarizado regular entre 17 y 19 años, pues esta edad en eficiencia terminal es rebasada aún por casos que tienen hasta 27 años de edad al momento de ingreso a la carrera.

En presencia de lo antes aludido nos atreveremos a decir que, no hay regla que estipule que la edad es una variable que incida en el rendimiento académico, que entre mayores sean los estudiantes en edad real menor rendimiento académico tendrán, o bien, entre menores de edad real sean los estudiantes es porque reportan un rendimiento regular en su trayectoria escolar y será garantía para egresar en los tiempos estipulados por del nivel superior.

En resumen, una vez analizando el rendimiento académico como parte de las determinantes personales de los estudiantes, en función de la edad y el género

vemos que, en cuanto al género las mujeres de esta generación 1998-2001 fueron quienes alcanzaron mayor rendimiento académico.

Ahora bien, hago mención a la eficiencia y no al éxito académico ya que inevitablemente existen casos de reprobación y deserción en las mujeres, aunque estos sean menores que en los hombres.

Así mismo, por la experiencia de la trayectoria estudiantil de esta generación, nos lleva a desechar la teoría bourdiana que versa sobre mayores probabilidades de éxito académico en los estudiantes que tienen una trayectoria regular y coincide con el rango de edad escolarizada promedio al ingresar a los grados escolares.

De los antes aludido se desprende que de esta generación, los estudiantes que al momento de ingresar a la licenciatura eran considerados mayores en edad escolarizada (20, 21, 22 años; etc.) en relación al rango de edad escolar real (18 y 19 años) resultaron con mejor rendimiento académico.

A continuación analizaremos la constitución del capital social, económico y cultural de los estudiantes de la generación en estudio para acercarnos poco a poco a la configuración de su rendimiento académico.

3.5 EL CAPITAL ECONÓMICO COMO PRINCIPIO ESTRUCTURADOR DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA

El capital económico permite medir la desigualdad social a partir de los ingresos de la población, pues estos determinan el acceso a los bienes y servicios de los cuales dispone una sociedad.

En el campo educativo, el nivel de ingresos con los que cuenta la familia del estudiante es importante pues condiciona las posibilidades eficientes de la trayectoria educativa, *“las desigualdades ante la escuela pasan, por lo general, inadvertidas y son el factor que menos se considera cuando se habla de los*

estudiantes. Sin embargo, son lo suficientemente evidentes, al menos en el aspecto estrictamente económico, como para buscar la especificidad del medio estudiantil en la actividad propiamente universitaria que es la misma para todos los estudiantes, y no, por ejemplo en las condiciones de existencia de unos y otros” (Bourdieu y Passeron, 1973:57).

Ciertamente los fenómenos de deserción, reprobación, eficiencia terminal e índices de titulación, se miden en el campo académico en función de la eficacia del aprendizaje en los estudiantes, sin embargo, como alude Bourdieu y Passeron la raíz de las dificultades de rendimiento académico tiene un trasfondo relevante mismo que es ignorado, pues se desconoce que el capital económico con el que cuenta y se desarrolla cada estudiante tiene importancia en la trayectoria educativa. El valor que tiene este capital, es que le permite al estudiante poder consumir y allegarse los recursos y bienes culturales necesarios para llevar a cabo satisfactoriamente sus estudios profesionales, además que en la práctica le permite cierta movilidad social-cultural. Estos son recursos como el transporte, los libros, revistas, periódicos incluso el consumo de tecnología como internet o equipos de cómputo, asistencia al teatro, cine, salas de exposición, museos, etc., entre otros.

En presencia de lo antes aludido iniciaremos analizando el ingreso familiar mensual de los estudiantes de Sociología de la generación en estudio.

INGRESO FAMILIAR MENSUAL DE LOS ESTUDIANTES, GENERACIÓN 1998-2001

CUADRO 3.3

SALARIO MÍNIMO	%
Uno	28%
2 a 3	25%
4 a 5	20%
6 ó más	4%
NC	23%
TOTAL	100%

Fuente: Datos recabados y procesados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

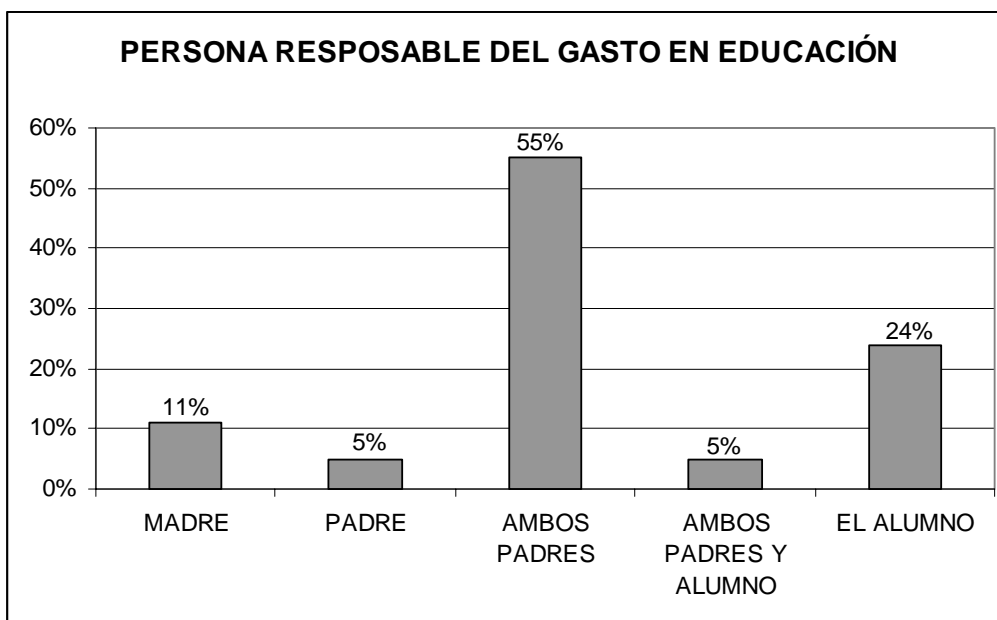
De acuerdo con este panorama económico tenemos que de un total de 88 estudiantes encuestados (100% de la muestra), sólo el 77% contestó a la pregunta sobre el ingreso familiar mensual. Del porcentaje que contestó a dicha pregunta tenemos que el 4% de los estudiantes respondió tener un ingreso familiar mensual de seis salarios mínimos o más, monto que asciende a \$ 5,508 pesos aproximadamente. Asimismo el 20% de los estudiantes contestó que su familia contaba con un ingreso mensual de cuatro a cinco salarios mínimos, lo que asciende aproximadamente entre 3,672.32 y 4,590.4 pesos mensuales. Es decir el 24% de las familias de los estudiantes de la generación en estudio, tenían un ingreso aparentemente alto en comparación con el 53% restante, sin embargo en la realidad económica los ingresos del 77% de los estudiantes que contestaron a dicha pregunta, representan ingresos generalmente insuficientes pues sólo permiten satisfacer necesidades básicas.

El 25% de las familias tenían ingresos de dos a tres salarios mínimos, es decir, entre \$1,836.16 a \$ 2,754.24 pesos y el 28% captaba un ingreso mensual de un salario mínimo equivalente a \$ 918.00 pesos, es decir, estos ingresos representan los más bajos de las familias de los estudiantes encuestados. La equivalencia en pesos se ha calculado a partir del salario mínimo general vigente de 1998 que era de \$ 30.20 pesos.

Indudablemente a pesar que sólo el 21% de los estudiantes encuestados pagaban renta del lugar que habitaban, las necesidades se extendían al pago de servicios como agua, luz, teléfono, educación, transporte, alimentos, etc. y un monto de ingresos familiares entre uno y tres salarios mínimos resultaba insuficiente para las familias que contaban por lo menos con un hijo estudiando en el nivel superior, no obstante, aunque la Licenciatura en Sociología no es una carrera que genere mayores gastos, sí requería la inversión de ciertos materiales culturales, como libros revistas, periódicos, etc., ello nos conduce a pensar que posiblemente el 28% de los estudiantes sólo podía hacer la inversión en copias fotostáticas para satisfacer la necesidad inmediata que requería la licenciatura, tener material de lectura.

El marco económico del 53% de los estudiantes con ingresos mensuales de uno a tres salarios mínimos se puede explicar en función de la siguiente gráfica.

GRÁFICA 3.6



Fuente: Datos recabados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

Los datos que destacan a la vista son para ilustrar el ambiente familiar-económico que nos lleve saber que quienes pagaban los estudios del 55% de los estudiantes eran ambos padres. Esto quiere decir que para solventar los gastos familiares se requerían de dos ingresos pues uno resultaba insuficiente para costear aparte de otros gastos, la educación de los hijos.

En el 5% de los casos, el ingreso familiar que aportaban ambos padres era insuficiente, de tal suerte que el estudiante contribuía trabajando para aportar otro ingreso más que permitiera solventar todos los gastos familiares incluso el educativo. Ahora bien, el 24% de los estudiantes trabajaba para solventar gastos, fundamentalmente el educativo. Es decir, los mismos estudiantes pagaban sus propios estudios y los gastos que se generaban de la práctica escolar. Sólo el 16% de los estudiantes mantenía sus estudios de los ingresos de uno de sus padres, 11% madre y 5% padre.

Estas cifras al mismo tiempo ilustran que el 29% de los estudiantes trabajaba para amortizar la economía familiar, alternando el trabajo con la escuela. Ello provocó un ambiente de inestabilidad, pues mientras la preocupación se tornaba posiblemente en función de la economía familiar, también existía la inquietud de transformar las condiciones de existencia ubicándolos en la disyuntiva de ser estudiante y deber ser trabajador a la vez. El 71% que no laboraba y dependía absolutamente del ingreso de ambos padres o alguno de ellos quiere decir que probablemente, debido a la escasez económica las condiciones educativas fueron insuficientes para llevar a cabo una práctica escolar dotada de recursos culturales.

En el caso exclusivo del 24% de los estudiantes que vivían en medio de una economía de 4 a 6 ó más salarios mínimos (cuadro 3.3) lo que llamaríamos una *economía fluida*, en comparación con los *otros* estudiantes, no sabemos o bien de los datos no podemos percibir si parte de sus gastos estaban contemplados en el consumo de bienes culturales, pues en la formalidad educativa son indispensables para la constitución de un capital cultural sólido. Sin embargo, lo descubriremos en la medida que vayamos avanzando, apoyándonos en el relato de vida sobre las condiciones de existencia de siete entrevistados de esta generación clasificados en cuatro perfiles de rendimiento académico: deserción, reprobación, eficiencia terminal y titulación. El resultado de estas entrevistas tiene como objetivo adentrarnos en el contexto económico que se vivía en las familias cuando eran estudiantes de Sociología de la FES-Aragón.

Los entrevistados serán referidos con su nombre original en función de haber sido autorizado por los mismos, en este tenor obtuvimos de las entrevistas lo siguiente.

Marcial (DE): Yo vengo de familia comerciante, y el comercio lo veo más atractivo en un sentido monetario, yo recibo del comercio que mis condiciones económicas sean superfavorables, no nos falta nada ni a mí ni a mi familia.

Mi mamá y mi papá se dedican al comercio, de hecho en mi familia cuando yo estudiaba Sociología hubo un momento en que mi familia y yo tuvimos un paréntesis, en el que no trabajábamos ni nada y no nos preocupaba o por lo menos no a mis papás la cuestión del dinero y del trabajo, mis abuelos por parte de mi papá trabajaron muy duro y llegaron a tener

una muy buena posición. Lo que hacíamos para no perder el tiempo era mover el excedente que se había generado de trabajo. Eso me dio la posibilidad de no trabajar cuando yo estudiaba se “supone que yo sólo me dedicaría a estudiar”, se me daba lo necesario pero yo vivía en el ocio. Hasta hoy vivimos bastante cómodos sin preocupaciones económicas y aunque de mi familia el único profesionalista es mi hermano que es más chico que yo y que es Licenciado en Derecho, no necesitamos esperar que algún profesionalista de mi familia venga a garantizarnos una buena economía en la casa, del comercio sale todo, no hay ningún problema de tipo económico.

Nury (ET): Yo trabajaba y estudiaba cuando cursaba Sociología. En mi casa éramos mi papá, mi mamá y seis hermanas, yo era la más grande y mis hermanas en edad escolar, todas necesitaban uniforme, libros y de alguna manera a mi me deslindaron de la responsabilidad de estudiar por la responsabilidad de trabajar. Mi papá también trabajaba era músico no tenía un sueldo seguro. Eso nos inestabilizaba, aunque nosotros vivíamos en una casa propia no era un alivio porque en la economía tenías que agregar, gastos de la casa y manutención el gasto era muy fuerte, y tenía entonces si no ayudar a mi casa ayudarle a mi papá conmigo misma no generándole más gastos, trabajar era muy importante porque “si yo no hubiera trabajado simplemente me hubiera ido de la carrera por falta de dinero” porque tenía que pagar copias, pasajes que aunque se crea que era poquito con el paso del tiempo eso resultaba ser mucho, y realmente la mayor parte era para mi papá y mi mamá. Por ejemplo, yo ganaba trescientos pesos a la semana, yo de mi sueldo le daba a mis papás doscientos pesos y yo me quedaba con cien pesos. Mi familia pasó por varias etapas primero cubrir las cosas necesarias y luego cubrir los gastos para los gustos y luego para los lujos y nosotros en el mayor número de las veces cubríamos necesidades básicas.

Miguel (T): Mi padre se dedicaba y lo sigue haciendo a la construcción pero aunque suene de esta manera, como albañil, sus ingresos eran no excesivos pero sí favorables, lo que permitió que en casa la economía fuera equilibrada. Posteriormente, mi papá le puso un negocio a mi mamá en la misma casa, una tienda y los ingresos de alguna manera aumentaron.

Liliana (ET): La situación en mi familia era difícil aparte de lo económico, yo tenía una familia disfuncional, había mucha violencia, mi papá dejó a mi mamá. Todos mis hermanos se dedicaron a trabajar porque la prioridad era llevar dinero para comer y yo tuve que trabajar y estudiar la mayor parte del tiempo. En la prepa por ejemplo, me pasó que yo me sentía dueña de mí porque yo me mantenía y mantenía mis propios estudios. Yo ya no tenía a nadie a quién darle cuentas. Entonces creo que el que nadie te motivara en mi caso perdí la visión de “para qué estudiar y en mi caso, me decían en mi familia loca babosa para que estudias, aquí tienes que trabajar” porque esa era la visión de mi familia trabajar para comer. Las expectativas económicas eran llevar a la casa para comer y el sueño de comprar un mueble significaba para mis hermanos un logro, imagínate, mis hermanos se ponían borrachos por celebrar que habían comprado una cama.

Verónica (DE): La economía era difícil en esos momentos porque mi papá como tenía otra familia y de mi mamá ya estaba separado aunque se veían diario, pero ya no había relación entre ellos por lo tanto no le daba un gasto o un dinero seguro con el cual mi mamá contara algo así como una pensión y como fuera yo le ayudaba a organizar gastos. En este caso era no generar muchos gastos y al no gustarme la licenciatura opté por trabajar, además yo soy la más grande sentía un poco de responsabilidad y sabía que podíamos organizarnos porque en la casa entonces sólo éramos mi mamá, mi hermana más chica y yo.

De lo que yo ganaba le daba una parte como un cuarenta por ciento de mi sueldo a mi mamá para gastos que se generaran, de hecho ella se encargaba de gastar ese dinero y además la apoyaba en los gastos de la escuela por eso yo me quedaba un sesenta por ciento porque tenía que pagar pasajes, y los gastos que había de la universidad.

Juan José (T): Yo no trabajaba y procuraba pedirle lo menos posible a mis padres. Mi papá me daba para gastar treinta pesos diarios, eso quiere decir que la economía en mi casa era muy modesta porque mi papá es chofer entonces el sueldo era sólo para lo necesario y por eso le interesaba mucho que hiciera lo que fuera pero que hiciera algo. Mi papá siempre prefirió que yo estudiara porque eso me llevaría a ser mejor y tal vez conseguir un buen trabajo porque así ayudaría con las necesidades de la casa.

Yadira (AA): No era mala, pero me sentía con la responsabilidad de ayudar a mi mamá en los gastos que se iban generando y me sentía con la responsabilidad de no generarle gastos por lo tanto contribuía para que no nos faltara nada. Yo me sufragué mis propios gastos y si quería estudiar tenía que trabajar. Además un sueldo era suficiente, pero otro sueldo no nos caía nada mal. Necesidades las había normales como en todo, pero no para morirnos de hambre, pero con esta dinámica se convirtió más importante el trabajo que la escuela.

Analizando la economía familiar de estos siete entrevistados al momento de estudiar la Licenciatura de Sociología y retomando el cuadro 3.3 y la gráfica 3.6, podemos dar cuenta de una notable desigualdad económica entre los estudiantes.

En el caso de Verónica (DE), Yadira (AA) y Nury (ET), aunque tienen un perfil distinto de rendimiento académico, representaron una parte fundamental en la economía familiar pues, independientemente que uno de sus padres se hiciera cargo de los gastos familiares y no ser suficiente un ingreso, estas estudiantes como *hijas mayores sienten la responsabilidad* de aportar un ingreso extra, por lo tanto ingresan a elaborar compartiendo los roles de estudiantes y

trabajadoras, así como compartir el tiempo entre estudiar, asistir a clases y trabajar. En este contexto económico daban mayor importancia al trabajo por significar una necesidad en su realidad familiar económica, convirtiéndose en *“trabajadoras estudiantes”* como lo plantea Carlota Guzmán (2004).

La situación de Liliana (ET) llama la atención en la medida que sus condiciones económicas eran aún más escasas y limitadas, de tal suerte que la economía dependía de todos los hermanos y ella misma, quien al relatar su realidad económica familiar, alude que las necesidades básicas como comprar una cama, es representado como un sueño algo que los lleva a pensar que pueden acceder a determinados bienes.

Indudablemente la economía familiar, en el caso de Liliana, Nury, Yadira y Verónica se vivía bajo estrategias de sobrevivencia como menciona Nelly Nucci (2005:27) refiriendo a *“familias en situación de crisis económica constituyen formas para obtener ingresos o recursos para resolver situaciones de la vida cotidiana -ligadas a la satisfacción de necesidades entendidas como “básicas” - y modalidades de acceso a recursos a las que las familias apelan entre un rango limitado de oportunidades que dependen de su posición en la estructura social”*.

En el marco de las estrategias de sobrevivencia económica de las estudiantes en mención, los intereses interiorizados son diferentes, lo cual se desprende del distinto rendimiento académico que hay entre sí y es paradójico en la medida que quienes más necesidades económicas refieren como Nury (ET) y Liliana (ET), mejor rendimiento académico reportan, en tanto que Yadira (AA) adeuda una asignatura y no ha podido egresar y Verónica desertó, mismas estudiantes que a principio consideraron tenían una condición económica estable aunque no privilegiada.

Ahora bien, es irrefutable que ingresar y mantenerse en el mercado laboral afecta al rendimiento académico de los estudiantes, en el caso de Yadira (AA), Nury (ET) y Verónica (DE) laboraban ocho horas diarias, tiempo que en ocasiones impedía llegar a tiempo a clases, situación que fue propiciando la

disminución del involucramiento escuela-rendimiento académico exitoso-expectativas profesionales.

Por su parte Miguel (T) y Juan José (T) comparten una situación semejante, pues sus condiciones de existencia económicas eran simplemente sólidas y por tal motivo se les proveía de lo esencial para llevar a cabo su práctica educativa. El principal aspecto que cabe resaltar, es que su realidad económica daba oportunidad a que sus padres intervinieran en la educación de sus hijos pues la obtención de un título profesional consideraban los padres aseguraría la retribución de la inversión hecha. El contexto económico de los estudiantes al mismo tiempo se refleja en su rendimiento académico ya que ambos estudiantes son titulados.

El perfil económico de Marcial (DE) tiene una significación especial, ya que contaba con los recursos económicos óptimos para llevar a cabo su práctica educativa pero no obstante “el ocio y la ausencia” de una perspectiva profesional le impidió hacer uso de los medios necesarios para involucrarse absolutamente en la licenciatura y por la forma que relata su trayectoria queda un tanto inteligible que este estudiante no haya invertido en bienes culturales. Ahora bien, si consideramos que el empleo familiar revela mantener o aumentar el capital económico, la escuela fue perdiendo en su familia y en el estudiante la importancia que merecía pues con la solvencia económica de la actividad laboral de la familia, Marcial expresa “no esperan a que haya un profesionalista en casa”.

Si reflexionamos detenidamente, se puede plantear que Marcial (DE), era un estudiante privilegiado económicamente, sin embargo, ello no fue aprovechado para capitalizar recursos para lograr un satisfactorio rendimiento académico. Este estudiante no necesitaba transformar sus condiciones de existencia, sólo mantenerlas, situación que no fue semejante para Juan José (T) y Miguel (T) quienes aunque con lo necesario, capitalizaron condiciones que los llevaría a conseguir el título de licenciados en Sociología. De tal suerte que dependiendo económicamente de los padres les daba la posibilidad de ser estudiantes de tiempo completo. Ello no fue lo mismo para Nury (ET), Yadira (AA), Liliana (ET) y Verónica (DE) quienes para solventar gastos necesarios en casa se

convirtieron en trabajadoras estudiantes, en la medida que su constitución identitaria era en función de su trabajo el que constituía la parte más importante de su vida cotidiana, de tal suerte que podían dejar de estudiar no así de trabajar.

El acceso a los bienes y servicios que hay en la sociedad por parte de los estudiantes entrevistados era desigual. Mientras Marcial (DE) tenía acceso ilimitado, Miguel (T), Juan José (T), Verónica (DE) y Yadira (AA) tenían acceso limitado, así Nury (ET) y Liliana (ET) y tenían acceso a lo necesario o a lo profundamente extralimitado. Se infiere de esta manera una profunda desigualdad económica y social.

3.6 LA INCIDENCIA DEL CAPITAL SOCIAL EN LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA

El contexto sociofamiliar en el que los estudiantes de Sociología de la generación en estudio se encontraban inmersos, es relevante abordarlo en este apartado con el propósito de conocer el medio social que influía en la interiorización de los hábitos que configuraban los intereses, normas, valores, costumbres, etc., de los estudiantes y que intervinieron en la formación de su trayectoria educativa.

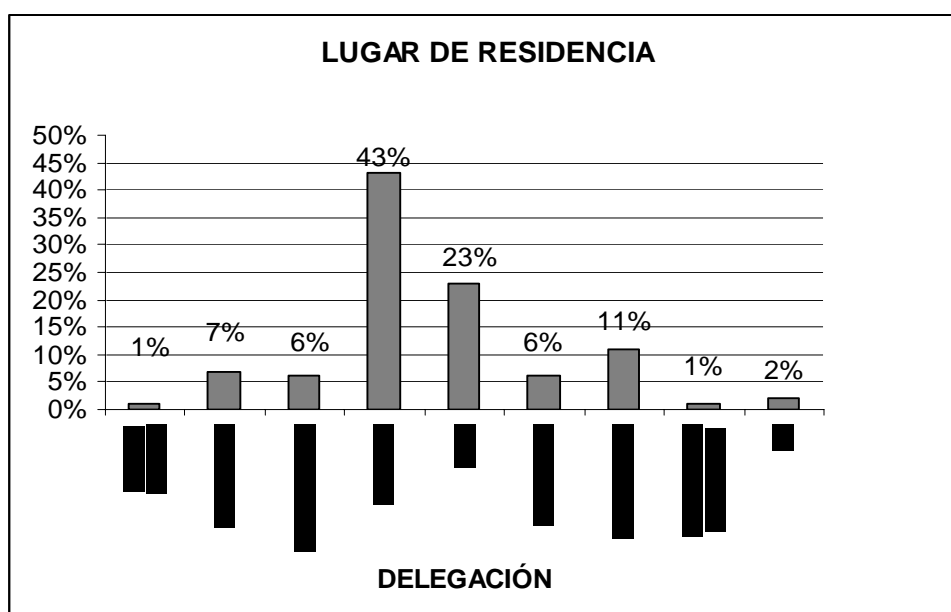
El capital social, como bien menciona Bourdieu, es el elemento más ignorado en el sistema educativo, restándole la importancia que en realidad tiene ya que en el marco de este capital es donde se enraízan todas las desigualdades entre estudiantes.

La política educativa de garantizar igualdad entre los estudiantes, es decir, de *“tratar a los desiguales como iguales se traduce en un inevitable ahondamiento de la desigualdad”*, como lo plantea Josefina Granja (1997), pues el sistema en la formalidad educativa considera a todos en el mismo nivel de preparación y formación. Sin embargo, cada estudiante tiene un universo de diferencias que es ignorado y que lleva a cada uno a enfrentarse de distinta manera con el sistema y rendir en la escuela de diferente manera.

El capital social tiene su importancia en la medida que como Bourdieu plantea *“define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas direcciones y alcanza todos los aspectos en la vida estudiantil comenzado por el de las condiciones de existencia”* (Bourdieu y Passeron ,1973:37).

De esta manera, cabe analizar el capital social de los estudiantes de esta generación lo que nos permitirá conocer su incidencia en la práctica educativa. Para tal efecto, analizaremos el lugar de residencia en función de contextualizar el ambiente social en que se desarrollaron, interactuaron y practicaron su cotidianidad; además de constituir una expresión de estructura de clases.

GRÁFICA 3.7



Fuente: Datos recabados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

En la gráfica 3.6 podemos dar cuenta que el 43% provienen del Estado de México (Ecatepec, Chalco, Ixtapaluca, Chimalhuacan, Cd. Nezahualcoyotl), el 23% de la delegación Gustavo A. Madero y el 11% de Iztapalapa.

Podemos observar de la siguiente gráfica que el 77% de los estudiantes proviene de la zona nororiente de la ciudad de México, cabe destacar que los estudiantes provenientes de estas zonas asignados a la Facultad en Aragón,

se debe principalmente al punto geográfico en el que se encuentran ubicados la FES en correspondencia con el lugar de residencia de los estudiantes. *“Los estudios vinculados con el proyecto de descentralización incluyeron diversos análisis sobre la distribución escolar de acuerdo con su lugar de residencia”* (Casanova, en Marsiske, 2001:284). El 21% de los estudiantes encuestados que no tiene su domicilio ubicado cerca de la FES, en el mayor de los casos se trata de alumnos que eligieron voluntariamente Aragón como centro de estudio.

El lugar de residencia de los estudiantes tiene incidencia en el capital social de los mismos y la zona nororiente de la Ciudad de México tiene una característica especial que vale la pena resaltar *“es un espacio social no dividido o poco dividido socialmente”* (Duhau, 2003: 177).

De acuerdo a la explicación que Emilio Duhau hace al respecto, rescatamos de la zona en estudio que se trata de un espacio social no determinado, pues su composición poblacional está constituida por grupos populares y *otros* grupos que son distinguidos por su nivel de vida. Así los grupos sociales de la zona nororiente son diferenciados principalmente por los niveles de ingreso y las formas de apariencia de la vivienda.

Debemos resaltar que el lugar de residencia de los estudiantes representa el centro de su práctica social cotidiana, es decir, es el ambiente inmediato con el cual tienen contacto e influye en la conducta, habitus, costumbres, cultura, capital simbólico y permite a los grupos de estas zonas, identificarse entre sí con agentes sociales que comparten un mundo simbólico en común y acceden al mismo tipo de relaciones de comunicación, comunión y convivencia.

El capital social se acumula cuando las relaciones sociales no sólo pertenecen al espacio familiar, sino que interviene otro tipo de actores en una relación de comunicación mutua.

Aunque no podemos determinar los grupos con los cuales los estudiantes interactúan como parte de su capital social dentro de las zonas de residencia, de cualquier forma la ubicación espacial de la vivienda tal vez pueda

orientarnos al respecto pues *“la división social del espacio tiene como componente fundamental la característica de ser la expresión espacial de la estructura de clase o de la estratificación social”* (Duhau, 2003: 179).

El contexto sociofamiliar cultural en el que se forma y desarrolla el estudiante de Sociología refiere a *“las estructuras, sociales, es decir, la familia, el estatus socioeconómico- cultural de los padres las expectativas, aspiraciones y valores de la familia y la comunidad en que está inserta esta última condicionan, en la misma medida el éxito y trabajo de cada alumno”* (Martín Eustaquio, 1986:99)

En este tenor veamos cuáles son las relaciones sociales que existen entre los estudiantes entrevistados y su entorno social-vecinal:

Marcial (DE): Por periodos cuando tenía 10 años y no tenía mucha conciencia de las cosas, yo pensaba simplemente era mi casa y mis alrededores. Ahora no, ahora pienso y estoy consciente que los alrededores del lugar en el que hábito hay mayor violencia, yo ubico mucha necesidad, veo muchos jóvenes de 15 y 16 años que son violentos, por ese motivo, amigos no tengo. Mi familia no platica con nadie de la colonia, sólo hay un saludo. Mi colonia es muy proletaria por así decirlo, lo que tengo mucho son amigas más que amigos. Lo único que platicamos son cosas superficiales, música, de su familia, de la mía, pero realmente no tenía charlas muy inteligentes porque su vida es muy de sentido común, no platicas nada que vaya más allá de lo cotidiano.

Nury (ET): La colonia donde yo vivo es miserable, la gente es de un estrato social muy bajo, no hay tema de conversación con ellos que no sea que te digan que están haciendo una herencia para sus hijos. Siempre piensan en disfrutar todo para un futuro; no disfrutan nada para vivir el hoy por tantas carencias que hay. Por eso nosotros no tenemos amigos en la colonia. Todas nuestras amistades son principalmente de la escuela y del trabajo.

Miguel (T): El lugar donde yo vivo es marginal y llega mucha gente que quiere sobrepoblar un lugar que está catalogado como lugar de pobreza por la gente pobre que llega a construir una casa. Yo no tengo amigos ni hablamos con nadie más que con algunos vecinos, pero hablamos del trabajo, de los problemas cotidianos y yo por ejemplo no platico por ejemplo con ellos de qué es la Sociología porque no entienden. Hablamos cosas de la vida cotidiana, de la familia, de lo que queremos hacer, pero cosas interesantes que rayen en la intelectualidad no, eso lo hago con mis amigos de la escuela. Los amigos de mi casa son un poco ignorantes que incluso lo primero que te invitan cuando te ven es a tomarte una cerveza y se siguen así hasta que terminan ebrios.

Liliana (ET): Donde yo vivo hay mucha delincuencia, drogadicción, alcoholismo muchos jóvenes desempleados, niños sin ir a la escuela, etc., mucha ignorancia y pobreza y siempre ha sido así.

Juan José (T): La colonia donde yo vivo, la gente no es inteligente con decirte que mis platicas les aburrían porque lo que prevalece en esa colonia siempre era y es el chisme, no podías platicar de otra cosa, es muy rutinaria la actividad. No hay un nivel de escolaridad, hay chicas de 15 años embarazadas, chavos de 13 años ya trabajando y comportándose como adultos. No hay creo yo, una relación entre la etapa biológica y la vivencial.

Yadira (AA): la colonia donde yo vivo, es tranquilo, organizada con los vecinos en cuanto a solucionar problemas de la calle, basura, el alumbrado etc. Pero no es gente que pueda aportarte algo en tu vida por lo contrario, entablar una relación con ellos es imposible. Todos los vecinos y nosotros somos muy indiferentes.

Verónica (DE): La mayor parte de mis amigas eran de mi casa, pero realmente no platicábamos de nada, lo que nos unía principalmente era el juego. Jugábamos en nuestro tiempo libre y que yo en vez de aprovecharlo para estudiar, no, lo aprovechaba jugando canasta; era un vicio que se nos había generado.

Como observamos en los casos de Liliana (ET), Juan José (T), Nury (ET), Miguel (T), el entorno social que los rodea es distinguido por ellos mismos como lugares marginales, donde la pobreza y los problemas sociales de delincuencia y adicciones se hacen presentes. Estos estudiantes entrevistados, aunque pertenecientes al mismo entorno social, se identifican fuera de éste en la medida que como Nury (ET) menciona “todas nuestra amistades son del trabajo y la escuela” Miguel (T) “cosa rayen en la intelectualidad no, eso lo hago con mis amigos de la escuela, los amigos de mi casa son un poco ignorantes,” Juan José (T) alude: “donde yo vivo la gente no es inteligente mis platicas les aburrían” y Liliana (ET) “hay mucha pobreza e ignorancia”.

El rechazo a la pertenencia a un grupo para estos estudiantes que se encontraban estudiando a nivel profesional, posiblemente les significaba concientizar las condiciones de existencia sociales que marcaban su entorno social y en esa medida consideraban mejorar su condición en el espacio de la estructura social. Sin embargo, existe una doble lucha, pertenecer a un grupo

social marginado y rechazarlo y al mismo tiempo tratar de desclasarse en función de un ingreso y condiciones intelectuales culturales que tampoco tenían aseguradas.

Lo anterior no se percibe en el relato de Verónica (DE) y Marcial (DE), pues ellos sí sienten pertenencia al espacio social en el que se desarrollan en la medida que relatan: Marcial (DE) *“lo que tengo son muchos amigos lo único que platicábamos cosa superficiales, no eran charlas muy inteligentes (...) porque nuestra vida no iba más allá del sentido común”* y Verónica (DE) *“realmente no platicábamos nada, lo que nos unía principalmente era el juego”*.

Además nos damos cuenta que interactúan en relaciones sociales que no trascienden de la cotidianidad, su forma vida es lo preciso e inmediato, es decir, lo que no necesariamente requiere repensar en sus condiciones de existencia social y transformarlas.

En este apartado hago énfasis al sentido de pertenencia, la acumulación de un capital social que opera en la base de un grupo requiere del reconocimiento de, *“ese mutuo reconocerse y al reconocimiento de la pertenencia que ese reconocerse implica”* (Bourdieu, 2000:152). En esta argumentación hay un reconocimiento mutuo de Verónica (DE) y Marcial (DE) a su entorno social. De parte de Yadira (AA), aunque vive en un contexto social organizado en aras al bien común, no hay una relación social entre habitantes de la colonia porque el hermetismo se hizo presente con la “indiferencia”, situación que posiblemente se dio en función de los diferentes intereses de cada persona.

Con la finalidad de adentrarnos más en el capital social, abarcaremos el espacio familiar por ser el entorno social inmediato en el que interactuaron los estudiantes de Sociología entrevistados. El entorno familiar es relevante tratar en este apartado, pues nos permitirá ir configurando la capitalización cultural que interiorizaron en este círculo.

Marcial (DE): Mis papás estudiaron el nivel básico solamente y de mi estancia en la universidad, ellos concretamente me dejaron una carga moral por el hecho de decirme que la

escuela es algo primordial, que es el futuro o que es lo mejor sencillamente pero nada más. Nunca intentaron una revisión. Ellos me dijeron “aquí está el dinero, aquí están las cosas necesarias, tu ve y estudia.” Pero yo estudiaba a medias; unas materias me gustaban, las otras de plano me aburría. En realidad me dejaron a mi libre albedrío y yo hacía lo que quería, no intentaron revisar mis notas, de entrada no me preguntaban y si lo hacían lógicamente mentía.

Nury (ET): mi mamá acabó la primaria y después hizo una carrera técnica secretariado o algo así, pero se dedicaba al hogar y mi papá estudió hasta tercer año de primaria.

Ellos vieron como una satisfacción personal que yo estudiara, porque veían que lo que ellos no pudieron hacer yo lo estaba haciendo, en realidad yo creo que ese era el móvil de mis papás, porque ellos nunca vieron que tenía que estudiar para luego trabajar y mantenerlos. Era la satisfacción que sus hijas estudiaran y llegaran a ser algo. Por ejemplo, mis papás no me exigían que estudiara más bien me motivaban para que no dejara de estudiar y mi papá no hacía falta que me dijera nada, con sólo verle la cara de satisfacción era más que suficiente para que yo le echara ganas. Aunque no estaban muy contentos de que yo estudiara Sociología porque siempre me preguntaban qué es eso, de eso se vive y se preocupaban por la parte económica que yo podía obtener con la carrera.

Miguel (T): En mi familia no hay profesionistas más que mi hermano y yo, mi papá tiene una carrera técnica y mi mamá sólo la primaria. Mi papá trabaja por su cuenta en la construcción y mi mamá se dedica al hogar, tiene su propio negocio, pero en su casa.

Para mi papá por su forma de trabajo siempre contó el aspecto material. Se preocupaba mucho porque si tú estudiabas algo es porque tienes que ganar mucho dinero.

Mis papás, por ejemplo no me exigían que yo estudiara, no se preocupaban de que si hacía o no la tarea, a ellos lo que les interesaba es que yo llevara muy buen promedio pero nunca preguntaban si tenía tarea o incluso si ya la había hecho. A mi en ese sentido no me exigían, sólo me exigían que estudiara y fuera bien y lo creía justo pues me daban económicamente todo lo necesario para que yo le echara ganas a la escuela. No había pretexto para que yo fuera mal además no dejaban que trabajara.

La exigencia era más que nada porque yo, como hombre o en mi casa así lo decía mi papá, mi hermano y yo como hombres somos proveedores y por lo tanto teníamos que prepararnos. A mi hermana no le exigieron de hecho cuando decidió ya no estudiar la preparatoria. Para mi papá no hubo problema porque ella es mujer y su tarea estaba más que nada dedicada a la casa y a ella cuando se casara la iban a mantener por lo tanto no les preocupaba que ella estudiara.

Liliana (ET): Mi mamá fue una persona educada como las mujeres de su época sólo para criar y ser la mártir y aguantar golpes, porque mi papá fue golpeador con ella, alcohólico y muy mujeriego. Mis hermanos repitieron el patrón cuando se casaron, yo tuve que meditar y dije

“eso no lo quiero para mi.” En la casa las preocupaciones eran de cómo salir adelante, pero para tener algo económicamente, no para salir adelante para ellos. Como personas. Todo se enfocaba a lo material y a la escuela nunca le dieron un valor al grado que cuando yo le decía a mi mamá estoy preocupada porque no puedo pasar ese examen, mi mamá me decía: “para qué si eres una pendeja nunca lo vas a pasar, deja de hacerle al guey ponte a trabajar” y aunque yo sola me motivaba iba y presentaba el examen, el problema era cuando yo me sentía luchando sola contra el mundo y quería desertar. En mi casa por ejemplo, no les ha importado nunca que yo estudie, en mi familia con mis papás y hermanos las necesidades económicas han estado primero y de hecho el término escuela no estaba considerado en la familia desde que yo era chica y todo lo que yo he estudiado ha sido por mi propia decisión, mi propia determinación y mi propio esfuerzo, porque nadie me apoyó jamás nadie, ni cuando estudiaba la primaria nunca jamás.

Verónica (DE): Mi papá es diseñador gráfico y mi mamá era artista, tenía una carrera de artes plásticas y aunque ellos tenían una carrera no nos exigían que estudiáramos. Ellos comulgaban con la idea de que la gente tenía que hacer lo que en realidad quisiera hacer y que uno se sintiera a gusto. Por eso ellos no nos exigían que estudiáramos si eso no nos gustaba pero que hiciéramos algo, porque de todo algo nos tenía que gustar. Por eso ellos apoyaron que yo saliera de la universidad porque si para ellos no iba a dar el cien por ciento no tenía caso que ocupara el tiempo en cosas que no me gustaban.

Juan José (T): Mis papás estudiaron a medias la primaria, mi papá como chofer trabaja ahora y mi mamá es ama de casa, por lo tanto me exigía que hiciera algo no precisamente que estudiara, que hiciera algo ya sea estudiar o trabajar, pero no me quería sin hacer nada, mi papá es muy estricto.

Yadira (AA): Mi papá y mi mamá que son ingenieros. Mis papás me dejaron hacer lo que yo quisiera con tal de que yo estudiara, ellos sí sabían qué era Sociología y como profesionistas sabían que no me iba a servir de mucho, lo único que hacían era insistir que yo hubiera estudiado otra cosa. Pero realmente no me obligaban porque sabían que estaba convencida de estudiar y aparte me gustaba, entonces a mí no me representaba una obligación sino un gusto.

En el caso de Miguel (T) pese a que su hermano es profesionista, podemos percatarnos que sus padres tienen estudios hasta la primaria situación escolar que también sucede con los padres de Nury (ET), Juan José (T) y Marcial (DE) permitiendo de esta manera que las posibilidades de una perspectiva social, educativa, académica y cultural se tornen mermadas en función con los intereses que estos estudiantes van formando a lo largo de su formación

profesional. Además en el caso de los padres de Miguel (T) existe una carga simbólica tradicional de intereses, los cuales radican en el significado que para sus papás tiene la escuela. Miguel por ser *hombre y proveedor* tiene una obligación en contraposición con su hermana quien como *mujer* su dedicación finalmente está en casa. De tal suerte que estudiar para Miguel no era una opción, sino responsabilidad que representaría convertir sus condiciones de existencia, por ello sus padres veían la necesidad de invertir en la educación profesional de su hijo.

En el caso de Liliana (ET) es innegable que su situación social sea demasiado crítica, en la medida en que sus condiciones de existencia en general eran determinadas por ella misma, pues se encargaba de allegarse los medios necesarios para su sobrevivencia económica y académica.

En el caso de Nury (ET), el interés de sus padres radica en la proyección personal de *“lo que ellos no pudieron hacer yo lo estaba haciendo”* sin embargo, había la preocupación por parte de los padres del futuro económico que podía obtener de la carrera. Ello permite ver que, lejos de la satisfacción personal de sus padres, lo que motivaba la perspectiva educativa familiar fue el factor económico, pues era el eje motor de las condiciones de existencia de la familia. En el núcleo familiar de Nury (ET), Juan José (T) y Miguel (T) más que capitalizar un nivel cultural profesional significaba capitalizar por medio de la educación un nivel económico.

Para los padres de Marcial, la educación profesional fue una responsabilidad que delegaron completamente en el estudiante. El interés de sus padres no se refleja en la medida que Marcial alude *“ellos me dijeron aquí está el dinero aquí están las cosas necesarias, tú ve y estudia,” “dejaron de revisar mi estancia en la escuela, me dejaron a mi libre albedrío.”* Como sabemos, la situación económica era favorable en la familia y a su vez, consideraron que el negocio familiar permanecería por generaciones de tal suerte que una formación profesional no tenía un significado simbólico en el futuro de Marcial. Ello también se fundamenta a partir que afirma: *“no necesitamos esperar que algún profesionista de mi familia venga a garantizarnos una buena economía en la*

escuela". De tal manera que la posesión de un capital económico en la familia de Marcial (DE) demeritó la posesión de un capital cultural, el cual posiblemente no era considerado como parte esencial en la formación educativa de un estudiante, misma que es enseñada fundamentalmente en el seno familiar y solamente reforzada en el campo educativo.

La situación de Juan José (T) y Verónica (DE) es distinta en tanto mencionan que sus padres no exigen enteramente que estudien, la opción de una formación profesional puede ser sustituida con la inserción al mercado laboral, la finalidad última es ejercer una actividad redituable.

Así, desde la perspectiva del papá de Juan José (T) quien afirma que "*es muy estricto*" y los papás de Verónica quien menciona "*ellos comulgaban con la idea de que la gente tiene que hacer en realidad lo que quiera hacer y sentirse a gusto*" se puede percibir por parte de Juan José la interiorización de una obligación "a hacer" y en Verónica (DE) una interiorización del gusto "a hacer".

Para Yadira (AA) el gusto a estudiar, le consentía que sus papás la dejaran guiarse de la mejor manera, no había de por medio una obligación en tanto ésta estaba "convencida de hacer". Sin embargo, en el margen de los inconvenientes familiares económicos y profesionistas que eran sus padres, sabían qué era Sociología y la *poca utilidad* que ésta tenía para el futuro, por lo tanto este gusto también por "hacer" estaba condicionado por el "deber hacer". Aunque también los padres de Verónica (DE) son profesionistas, el padre diseñador gráfico y su madre pintora, no había una exigencia u obligación de por medio, de tal suerte que había flexibilidad en la adopción de una actividad en función del gusto más no del deber.

En el entorno sociofamiliar de Liliana (ET) era complejo en la medida que sus condiciones familiares le obstaculizaban su desarrollo educativo. El escenario económico de austeridad que vivía, originaba que se le diera mayor importancia al trabajo que a la escuela. Las limitaciones educativas en toda la familia y la ausencia de perspectivas a futuro propiciaban la limitación de las aspiraciones de esta alumna por atender lo inmediato. Sin duda alguna cuando

Liliana apunta *“eso no lo quiero para mí”* son las condiciones precarias económicas y sociales lo que rechaza para la constitución de sus habitus y su formación como estudiante.

En este orden de ideas se subraya que cuando menciona *“yo sola me motivaba”*, *“el problema era cuando yo me sentía luchando sola contra el mundo”*, Liliana se desplazó verticalmente en la estructura social y alcanzó reproducirse con las estrategias que ella adquiría e interiorizaba a lo largo de las relaciones sociales entabladas en su formación educativa. De haber continuado con la lógica racional de las prácticas que dirigen las condiciones de vida de su familia habría sucedido algún evento como en el caso de Marcial, donde su estrategia de reproducción familiar ha sido conservar su patrimonio y mantener su posición de clase en el espacio social, pues como vimos, en la familia de Marcial la tendencia a reproducirse ha sido de forma horizontal.

Lo antes manifestado, se aborda de esta manera, pues no hay que perder de vista que las estrategias de reproducción social son *“un conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden de manera consciente o inconsciente a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase”* (Nucci, 2005:27). Ahora bien, Nelly Nucci dice conservar o aumentar, mantener o mejorar, al respecto Passeron responde y aclara: hablar de reproducción, no necesariamente significa repetir, *hijos igual que los padres*, en este caso, padre obrero-hijo obrero, padre empresario-hijo empresario, pues *“la reproducción social de una estructura no va de lo igual a lo mismo”* (Passeron, 1983: 433).

Cabe destacar que, por el entorno sociofamiliar Miguel (T), Nury (ET), Liliana (ET) y Juan José (T), y por los resultados de su rendimiento académico al final de su trayectoria escolar, tendieron a reproducirse socialmente de manera vertical en aras de aumentar su patrimonio y mejorar su posición de clase en el espacio social. No obstante, y de acuerdo a sus relatos de vida es casi nula la capitalización de sus relaciones sociales.

Verónica (DE) y Yadira (AA) pese a que tienen padres con escolaridad a nivel profesional y sus intereses y expectativas pudieran estar encaminadas en aumentar el patrimonio y mejorar la condición de clase. Ello no es así pues sus padres no exigen, no obligan, no presionan, y el *ser* de los estudiantes está determinado por el gusto y la convicción, permite un desplazamiento horizontal en aras de mantener la posición de clase en la estructura.

Lo anterior se apunta de esta manera pues Bourdieu (2000:150) plantea, *“el volumen de capital social poseído por un individuo dependerá de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado”*.

Al mismo tiempo, observando el rendimiento académico de Yadira (AA) y Verónica (DE), adeudo de asignaturas y deserción respectivamente en correspondencia con los antecedentes escolares de sus padres, nos lleva a poner en la balanza la teoría bourdiana que plantea que los hijos de padres profesionistas corren el destino de convertirse también en profesionistas pues de acuerdo a lo analizado con antelación, ello no constituye una regla general, en este caso consideramos que la escolaridad de los padres en cierta medida, no determina necesariamente el aumento o la conservación del patrimonio (capital, social, económico y cultural) y menos aún cuando se piensa que la estructura social responde en su reproducción a una lógica como la aludida pues hemos visto en el claro ejemplo de los estudiantes de la generación en estudio que los padres tienen una profesión o expectativa de la vida que no es común a los estudiantes.

Si en este momento del análisis fusionamos la parte del capital económico previamente analizado y los resultados que hasta el momento hemos obtenido del capital social, observaríamos inminentemente que la lógica social y económica que constituyen las condiciones de existencia de los estudiantes son concomitantes, es decir, el capital económico incide en la formación del capital social de los estudiantes, que al mismo tiempo impacta en la trayectoria escolar. Del mismo modo hemos constatado que entre los estudiantes de esta

generación existe una enorme desigualdad social que de forma inapelable influyó en su rendimiento académico.

Adhiriéndonos a lo planteado por Bourdieu cuando indica, *“entre todos los factores de diferenciación, el origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza”* (Bourdieu, 2000: 148) hemos constatado que en el caso de los estudiantes entrevistados, su capital social ha determinado sus condiciones escolares, reflejado en el sentido que le da la familia a la práctica educativa y a la motivación que ejercen en aras de alcanzar un rendimiento académico exitoso o de fracaso.

Habiéndonos percatado de la dirección que guía el capital social y económico de los estudiantes entrevistados de la generación 1998-2001 de la Licenciatura en Sociología, vemos como estos capitales permiten la configuración de su capital cultural al cual le daremos paso para entender la lógica de su práctica educativa, no obstante, continuaremos retomando el cúmulo del capital social y económico de nuestros entrevistados.

3.7 EL CAPITAL CULTURAL APOSTADO EN EL JUEGO POR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

La importancia de abordar el capital cultural se debe a que éste es un elemento fundamental en la trayectoria escolar de un estudiante, además que constituye nuestra herramienta fundamental en el análisis de la presente investigación. La capitalización cultural depende del capital social, pues es el ambiente sociofamiliar donde se interiorizan (o encarnan) las pautas culturales útiles en la formación académica. El capital cultural se presenta en tres estados de acuerdo con Bourdieu (2000): incorporado, objetivado e institucionalizado.

3.7.1 LA CONSTITUCIÓN DEL CAPITAL CULTURAL INCORPORADO DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA GENERACIÓN 1998-2001

Daremos paso a estudiar el estado incorporado del capital cultural el cual, cabe señalar, es el más complejo pues se encarga de formar *un ser determinado culturalmente*.

La complejidad del estado incorporado radica en la distinta transmisión de la herencia cultural que se otorga a los agentes sociales. En el caso que nos ocupa, a los estudiantes de Sociología de la FES-Aragón.

Esta herencia cultural en ningún sentido es tangible, es más bien subjetiva, es lo que Bourdieu (2000:142) llama *“algo especial”, que por tanto sirve de base para ulteriores beneficios materiales y simbólicos*.

Asimismo, esta herencia es otorgada a través de la inculcación (sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas) que determina el modo de ser o conducirse socialmente de un agente social. De esta forma el capital cultural *“incluye todos los recursos culturales transmitidos en la familia, los hábitos de comunicación e interacción aprendidos en ella y los signos culturales asociados a status reconocidos y legitimados como tales”* (Bracho, 1990:15), es decir genera habitus.

En este caso Bracho y algunos otros especialistas en el tema consideran que, esta herencia es otorgada por la familia, primera institución social con la cual entablamos relación y es quien otorga la herencia cultural además ser responsable en la formación de habitus en los hijos.

En este orden de ideas, conozcamos el capital cultural interiorizado de los estudiantes entrevistados de la Licenciatura en Sociología para saber cómo este estado determinó el habitus educativo y configuró el estado objetivado de los estudiantes.

Marcial (DE): Para estudiar una Licenciatura como Sociología considero se debe tener una actitud de saber entender entre líneas las lecturas y sobre todo tener disciplina y constancia.

Yo por ejemplo, no tuve ninguna de éstas que menciono porque para mí el contenido de las lecturas se me hacía muy elevado para mi persona, de por sí, algunas veces hilaba algunas ideas, pero siempre de una forma mediocre porque algunas cosas no las alcanzaba a entender. Yo por ejemplo para estudiar, no estudiaba mucho, leía pero mi forma de leer era sólo lo que yo podía entender. No era de las personas que leía sin entender nada, podía leer todo pero entender por lo menos una o dos hojas o lo que pudiera pero en realidad no me gustaba leer. Me costó mucho trabajo la lectura finalmente porque no tenía el hábito de la lectura, sólo leo lo que para mí resulta interesante. En mi familia tampoco leían nada mi familia son de las que están golpeados por la televisión entienden y explican el mundo a partir de la televisión su visión de lo que sucede a su alrededor es muy limitada (...) Mis expectativas de la carrera fue algo que cambió con el tiempo. De principio yo lo rechazaba como es una carrera de tipo intelectual, de entrada es un poco ofensivo porque son cosas que yo nunca vi y de alguna u otra forma hace que uno piense diferente. Entonces al principio fue como una especie de estudiar Sociología con rechazo (...) La carrera yo sólo la veía como una especie de aspecto cultural muy bueno para mí y que me iba a enseñar unas cosas que me abriría el panorama para entender otras cosas. Sólo veía a la carrera como "enriquecimiento cultural", no como una forma de vida.

Nury (ET): Considero que las verdaderas habilidades de un estudiante de Sociología se debe tener en cuenta que hay que saber mucho de lo que habla, saber mucho de lo que hay alrededor y para tener ese conocimiento debe de leer mucho y entender lo que lees, hacer síntesis, adaptarlo a la realidad. Debes tener adaptabilidad, capacidad de síntesis, análisis, de entender de comprender, saber expresarse, saber mucho para poder tener una visión más amplia del mundo. Además debe tener un nivel cultural que lo lleve a entender muchas cosas del entorno, por lo menos debe írselo formando y que tenga la disposición de informarse. Si yo hubiera agarrado a Goffman y en base a lo que leímos agarrar el periódico y aplicarlo otra cosa sería, me hubiera enriquecido mucho empalmar conocimientos que te lleven a explicar la realidad social, que como sea es un nivel de comprensión un poco más alto y un nivel cultural. Por ejemplo cuando estudiaba la Licenciatura, mi nivel cultural era bajo, así lo considero, de hecho cuando yo estudiaba Sociología mis pláticas y de lo que yo más sabía era de música porque me gustaba mucho, pero de música comercial, de la que sale en la tele. Finalmente la tele es la manera de cultivar a las personas en cuanto a conocimiento y yo fui una de esas personas educadas por la televisión.

Yo no puse en marcha ninguna habilidad en la licenciatura puesto que no las tenía, pero dijéramos que en la carrera fue donde las desarrollé y sabía entonces el potencial que tenía. Me dí cuenta también que no sólo porque estudiaba Sociología, sino que como aprendizaje de vida tienes que leer, entender, comprender siempre. Me dí cuenta que eso se debía hacer y que un estudiante de Sociología tiene que cumplir muchas condicionantes culturales sobre todo.

En mi familia no hay ninguna persona que fuera profesionalista que te enseñara algo nuevo que aportara a tu vida como experiencia y que te sirviera incluso en la escuela. Mi familia no hablaba de cosas importantes que no fuera la televisión.

Miguel (T): Para estudiar una carrera como Sociología se necesita que les guste la lectura porque creo que es indispensable para un sociólogo, redactar, saber escribir, saber sacar ideas, acomodarlas adaptarlas a la realidad social. Yo hacía esto, sé que esto me ayudó a salir adelante en la licenciatura. A mí me gustaba escribir, leer, sacar ideas aplicarlas, y yo tengo que decir que aprendí a escribir leyendo y empecé a saber escribir cuando se me dio el hábito de la lectura que fue hasta la preparatoria por influencia de los maestros, porque ni mis papás ni mis hermanos leen ó sea no tienen el hábito de la lectura, nunca leen, ni siquiera las revistas del puesto de periódicos nada leen bueno desde que yo tengo uso de razón nada han leído. El que yo leyera mucho y que me gustará influyeron mis dos maestros de la preparatoria que te comentaba porque yo veía que sabían mucho y ellos hacían mucho énfasis a que leyéramos y como me impresionaban tanto, yo siempre pensé que “yo tenía que ser como ellos como muy culto,” cuando leía me fijaba cómo se escribía o cómo escribían los autores, las formas de redacción y me ayudó a que yo hiciera trabajos casi semejantes. Cuando estudiaba la licenciatura podía calificar mi nivel cultural en medio, porque yo sólo abstraía cultura de lo que leía, pero nada más. Yo creo que la cultura se obtiene de las cosas que vas viviendo y por la educación de la escuela, porque es en la escuela donde aprendes tantas cosas que te hace ser crítico. Mis papás siempre se han preocupado de lo cotidiano y no precisamente de la cultura o de llenarse de cultura o de que nosotros seamos cultos, eso ni remotamente pasa por la cabeza de mis papás. Tu conoces cosas y te da la capacidad de expresarte o de saber lo que estás diciendo. Por ejemplo, cuando eres de clases baja hablas por decir alguna cosa y opinar, pero no tienes la capacidad de ir más allá porque no tienes elementos que te lleven incluso a fundamentar tus opiniones. Ahora cuando yo dijo clases bajas no era porque la economía en mi casa era mala, no, siempre fue muy desahogada me refiere en cuanto a nivel cultural.

Liliana (ET): En mi familia habían muchas carencias, era una familia en donde había mucha violencia y si yo quería salir adelante tenía que hacer algo y tuve que separarme de mi familia. Me tuve que separar de ellos y quien fue mi brazo en todos los aspectos fue mi novio que después se convirtió en mi esposo. Cuando yo me refiero a mis logros no puedo hablarte en realidad de mi familia, sino de mi esposo. La cultura de mi familia fue en todos los momentos mediocre por las ideas que aún prevalecen y que son machistas.

En el aspecto académico, cuando tú no desarrollas gusto por el conocimiento te es difícil desenvolvete. A mí no me lo enseñaron, por el contrario me apagaban el interés cuando veían mis papás que lo tenía. Por eso los hago responsables, porque yo tuve muchas complicaciones en todos los aspectos en la licenciatura y es que inevitablemente somos la composición de

varios fenómenos o de varias situaciones y ya sea que tú vayas formando o deformando esa cultura. En el caso de mi familia yo tuve que romper con ella, con mis ideas, con mis acciones para formar mi propia cultura pero por mucho que la quieras cambiar, algo va trascendiendo, se te queda. Cuando yo comencé a estudiar y vi todo lo que podías conocer, vi que era muy mediocre y ahora que me doy cuenta que me faltó mucho por hacer cuando estudiaba la licenciatura. Me doy cuenta que sigo siendo muy mediocre, mi cultura es muy mediocre. Dijéramos que la carrera a mi me abrió un puente a la cultura y muy amplio, he aprendido a ver a la gente no como un bien material, sino como una experiencia de vida que puede prestarse para un análisis y echar andar todo lo que yo aprendí en la carrera. Para mí la Sociología con todo lo que me aportó de conocimientos, me ayudó a cambiar incluso mi propia historia.

Verónica (DE): Para estudiar o hacer lo que sea creo que debes tener un interés al cien por ciento, cuestionar todo, leer mucho, pensar, reflexionar y analizar, pero la base de todo está en el interés porque es esto lo que te va a llevar a investigar y adentrarte mucho en las cosas y por más difícil que se te presenten las vas a saber librar, (...) y es que si no tienes interés te pasa como a mí que yo no hice nada de esto y te quedas sólo con lo recibes, y uno de los problemas a los que me enfrenté en la licenciatura que por cierto fue una amarga experiencia fue cuando cursé con el profesor (*), me traumó porque me obligaba a pensar y me decía tienes que pensar y yo le decía que no podía y él me pedía una reflexión pero yo le suplicaba que no me pidiera una reflexión porque no podía hacer eso. Requería pensar mucho y a mi me costaba mucho trabajo, y aunque él exigía, yo le decía que no. Me traumó mucho ese profesor hasta llegar el grado que yo sufría en sus clases y después ya no quise saber de él. Finalmente pasé la materia, pero no por las reflexiones por otras cosas que yo entregaba; y que me hicieron un colchoncito para no tener que entregar las reflexiones que también contaban. A mí me faltaron muchas cosas, yo iba a la escuela a ver que había, a ver que aprendía. Además leer para la licenciatura para mí era como leer en otro idioma, porque leía, leía y leía yo no entendía nada y para mí significaba perder el tiempo, me costaba mucho trabajo entender el lenguaje de las lecturas (...) Yo soy una persona que puede darte un aporte a algo que ya está establecido, no puedo o se me dificulta hacer algo que tú mismo debes construir, analizar, pensar, reflexionar, pero lo que para mí significaba la muerte era hablar, expresarme en público, expresar mis pensamientos o mis ideas me daba como miedo. Mi papá sí leía mucho y yo lo veía leer, pero en mi casa por ejemplo, nunca nos exigieron que leyéramos o que teníamos que leer como un quehacer cultural. Ellos nos dejaban que hiciéramos lo que quisiéramos en cuestión cultural, pero leer no nos llamaba la atención. (...) Ni el periódico leíamos, el único que lo leía era mi papá y siempre había un periódico diario en la casa porque mi papá trabajaba en Excelsior y a mi papá siempre le gustó informarse de todo, aunque verlo no me motivaba. A mi mamá sí le preocupaba que yo fuera una persona "culto" y me llegó a obligar a tomar clase de dibujo, de pintura y fotografía, ella daba clases en una escuela (...). Un día la directora le dijo a mi mamá, por qué en vez de que sólo te acompañe tu hija la metes a estudiar y yo enseguida respondí que no quería, me metió a

estudiar a fuerzas, fotografía, dibujo y pintura y duré finalmente como año y medio y aprendí a tomar medidas, a dibujar en lápiz a tomar fotografías, pero esos conocimientos les he sacado provecho solamente en las tareas de mis hijos.

Juan José (T): Para estar en cualquier carrera primero tienes que comprometerte a estudiar, esto implica interesarse por saber cosas, porque sólo así se puede tener conciencia de qué es lo que estás estudiando. Formar un interés a lo que vas a estudiar y comprometerse consigo mismos, esto implica también estudiar mucho, leer mucho, escribir mucho, enterarse de lo que sucede alrededor y asociarlo con la teoría, por eso tienes que leer periódico. Ahora que yo ya salí de la licenciatura me dí cuenta que me hicieron falta muchas cosas cuando estudié, me limité a libros, copias y nada más. Además me dí cuenta que tenía deficiencias en mi manera de hablar, de expresarme. Por eso yo mido mi nivel cultural cuando yo estudiaba como regular medio. (...) En mi casa mi papá es chofer y él no leía nada, no preguntaba por nada, era una relación de yo voy a trabajar y tú vas a estudiar. Por ejemplo, no leía nada que no fuera su periódico "La prensa" y su libro vaquero, esas revistas populacheras. Mi mamá es ama de casa se quedó como en segundo tercero de primaria y por lo tanto no se le da eso de la lectura o de reflexionar o de hacer crítica. Yo no tenía el hábito de la lectura. Yo leía porque era requisito necesario para la licenciatura y era lo que tenías que hacer forzosamente. No hay otro modo de trabajo en Sociología que no sea la lectura. A principio esto de la lectura me costo trabajo, luego se me fue haciendo un hábito que incluso disfrutaba, también esto me llevo a saber tantas cosas de los autores y en clase empezar un debate porque yo comparaba los discursos de cada autor o pensador. En clase y por lo regular en mi salón no había gente que me siguiera en el debate, nada mas el maestro y en vez de debate se quedaba en una simple participación, pero esto fue ya como en sexto semestre o séptimo, ya cuando iba a salir de la licenciatura.

Yadira (AA): La cultura siempre se ve reflejada en todas nuestras costumbres, y a través de ellas nos podemos identificar con otras personas y se obtiene por la familia, por todo lo que te enseñan tus papás cuando eres chica. Mi nivel cultural cuando yo estudiaba era medio, porque aunque yo estudiaba la carrera, la estudiaba pero no me interesaba en ella, aunque fuera sólo por obtener conocimientos de cultura general o algo así. En el caso de mis papás lo que hacían era proporcionarme solamente los medios económicos de lo demás me encargaba yo, ir a la escuela, leer, entender, hacer la tarea, una análisis, una critica etc., (...) Por eso considero que para estudiar por lo menos Sociología debes tener empeño, el hábito de leer, de comprender, tener interés que puedas asociar muchas cosas con la teoría, tener muchos hábitos de estudio saber sobre todo estudiar, no trabajar bajo presión de trabajo u otra actividad, estar concentrados cien por ciento en la escuela. Y yo por ejemplo no tenia estas habilidades cuando entre a estudiar a la ENEP mas bien allá las desarrolle porque yo no leía, no comprendía etc., a pesar de que mi papá y mi mamá si lo tenia y los veía leer libros y compraban libros para entretenerse una tarde o un día a mi eso no me llamaba la atención yo tengo el hábito de la

lectura después de que egrese de la licenciatura y yo por iniciativa ahora tomo un libro y lo leo o junto dinero y me paso a comprar un libro al centro y mis papás no me obligaban a leer ni me decían nada.

Llama la atención que los estudiantes entrevistados indican habilidades que consideran debe tener un estudiante, enunciando: disciplina, constancia, comprensión, saber expresarse, saber escribir (redacción), tener gusto, conocimientos que rebasen el aspecto académico, reflexionar, cuestionar, etc. No obstante, *enfatican habilidades que ellos mismos no pusieron en juego en su trayecto universitario o bien fue durante el trayecto que las “desarrollaron.”* Sin el afán de contrariar los relatos de vida, ciertamente, las habilidades - permitiéndonos llamar así a las facultades incorporadas mismas que Bourdieu (2000:144) llama, “*capacidades intelectuales*” - son habitus hechas cuerpo, orillan a una actuación natural que no requieren necesariamente pasar por la reflexión. En esta medida, los estudiantes no pudieron desarrollar habilidades que no poseían.

Los mismos estudiantes relatan “*yo no tenía esas habilidades,*” “*cosas que no hice cuando estudie*”, “*yo no hice nada de esto*”, “*cuando comencé a estudiar vi todo lo que podía conocer, y vi que era muy Mediocre*”, “*yo aprendí cuando se me dio el hábito*” y “*yo no puse en marcha ninguna habilidad puesto que no las tenía*”. Ello no lleva a significar que los estudiantes no apostaron suficientes estrategias de juego en su trayecto educativo. Asimismo, podemos dar cuenta que los padres como protagonistas de la acumulación del capital cultural incorporado en los estudiantes, transmitieron una herencia cultural muy limitada. Recordemos que en general se considera el peso de la familia en el capital social como importante ya que su influencia se extiende en la transmisión del capital cultural, de esta manera la familia “*constituye un espacio social fundante en la vida de las personas, donde construyen las primeras relaciones, experiencias y modos de aprender a ser, pensar, actuar y sentir*” (Nucci, 2005: 26).

En este tenor tenemos que, la familia de los estudiantes entrevistados vivía en su cotidianidad, relegados del marco de capitalización cultural pues enfatizan:

Marcial (DE) “mi familia entiende y explica el mundo a través de la televisión”, Miguel (T) “mis papás siempre se han preocupado de lo cotidiano y no precisamente de la cultura o de llenarse de cultura o de que nosotros seamos cultos”, Nury (ET) “mi familia no hablaba de cosas importantes que no fuera la televisión”, Liliana (ET) “ no desarrollas el gusto por el conocimiento, te es difícil desenvolverte en la escuela(...) me apagan el interés cuando veían mis papás que lo tenía”, en el caso de Juan José (T) enraíza sus condiciones culturales a partir de la escolaridad de sus padres, Verónica (DE) y Yadira (AA) se les otorgaba lo que para sus padres (profesionistas) era necesario para su práctica escolar y las dejaban al libre albedrío. Lo anterior nos ilustra a profundidad que las familias no eran conscientes de la trascendente tarea de capitalizar un nivel de calidad cultural en su hijos, de tal suerte que contaran con herramientas útiles en el trayecto escolar que los llevara alcanzar un rendimiento académico exitoso.

De los estudiantes con rendimiento escolar de titulación o eficiencia terminal, podemos observar que por ello no representan la excepción en la inculcación limitada del capital cultural. Asimismo consideramos que esta falta de conciencia cultural en los padres posiblemente responda a que tampoco ellos son herederos de un vasto capital cultural.

Además, de acuerdo a las condiciones del capital económico de los estudiantes, también cabe la posibilidad que atender el aspecto económico obliga a la falta de atención en el aspecto cultural. Sin embargo, ello no exime el papel cultural que juega la familia en la constitución del *ser determinado culturalmente* de sus hijos. *“El proceso de acumulación de capital cultural empieza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad en contacto sociales como el mercado matrimonial y en el mercado de trabajo”.*³ Esto se supone que nos lleva a corroborar que fundamentalmente el aprendizaje de la cultura se capitaliza e incorpora en la familia, sin embargo, los mismos

³ Cita tomada del texto “Pierre Bourdieu y el Capital cultural,” el cual no tiene nombre del autor. Asimismo dicho texto puede ser encontrado en la página electrónica http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo3/teor_socol_educac_4.htm

estudiantes entrevistados señalan que la familia no fue el medio por el cual capitalizaron un nivel cultural lo cual se reconoce en lo que refieren.

Marcial (DE) “La carrera yo sólo la veía como una especie de aspecto cultural muy bueno para mí”, Miguel (T) “el que yo leyera mucho y que me gustara influyeron mis dos maestros de la preparatoria(...) como me impresionaban tanto siempre pensé que tenía que ser como ellos, muy culto (...) yo creo que la cultura se obtiene de las cosas que vas viendo y por la educación de la escuela”, Nury (ET) “me dí cuenta que no sólo porque estudiaba Sociología sino como aprendizaje de vida tienes que leer, entender y comprender(...)”, Liliana (ET) “Sociología significa mucho para mí ya que me abrió un puente a la cultura...”, Juan José (T) “incluso puedo decir que la carrera me dio el hábito de la lectura”.

Podemos señalar entonces que las familias delegaron la formación del capital cultural de sus hijos a la escuela ignorando que *“el aprendizaje más importante no ocurre dentro del salón de clases sino fuera de este”* (Guzmán, 2005:11). Es decir, que en el seno familiar *“la actitud cultural se adquiere más fácilmente por los que en cierto modo las heredan, es decir, por quienes viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado o refinado”* (Bourdieu, 1973:9). Además no hay que perder de vista que la escuela continúa y trabaja con las pautas de formación cultural que los estudiantes traen interiorizados desde la familia y da por hecho que todos los estudiantes tienen la misma formación y los mismos conocimientos académicos que el sistema imparte, de tal suerte que no distingue ni clasifica a los estudiantes, generando con ello, desigualdad educativa. Bartolucci (2000:19) al respecto alude: *“el sistema basa su legitimidad en el carácter general de su cultura exige a todos por igual. Por lo tanto, requiere que todos tengan aquello que no les da y consiste en la posición de la competencia lingüística y cultural y la relación de familiaridad con la cultura, que sólo puede ser producida por una educación familiar específica.”*

La licenciatura en el caso de los estudiantes de Sociología de la generación 1998-2001 fue significativa en tanto fue el medio por el cual tuvieron contacto con la cultura, aunque cabe mencionar que ésta fue reducida a sólo interiorizar

el habitus de la lectura, a excepción de Miguel (T) quien considera fue en el bachillerato por influencia de sus profesores como se interesó en capital un nivel de calidad cultural y Yadira (AA) quien buscaba el consumo cultural con sus propios medios.

De acuerdo con el restringido contexto cultural familiar de los estudiantes, inevitablemente enfrentaron obstáculos en su trayectoria escolar derivados de su limitante cultural. Al respecto los estudiantes enfatizaron:

Nury (ET) “lo que se me dificultó mucho fue entender”, Liliana (ET) “yo tuve muchas complicaciones en todos los aspectos de la licenciatura”, Verónica (DE) “construir, analizar, pensar, reflexionar, a mí me costaba mucho trabajo, pero lo que era para mí la muerte era hablar, expresarme en público”, Juan José (T) “esto de la lectura me costó trabajo”, Yadira (AA) “aunque yo estudiaba una carrera la estudiaba, pero no me interesaba en ella”, Marcial (DE) “Mis expectativas de la carrera fue algo que cambió con el tiempo de principio yo lo rechazaba, como es una carrera de tipo intelectual de entrada es un poco ofensivo porque son cosas que yo nunca vi.” Por lo que hace a Miguel (T) él había incorporado el hábito de leer en el bachillerato así como otros hábitos de estudio lo que le permitió un trayecto educativo más eficiente sin aparentes complicaciones.

Esto que los estudiantes aluden, nos lleva a reflexionar que no desarrollaron ninguna habilidad porque de principio no las poseían, y es tan sólo en el trayecto de la carrera cuando las descubren y las interiorizan. Es hasta ese grado escolar cuando las descubren por la exigencia del rigor académico que gira en torno a la licenciatura, (reflexión, crítica, análisis, lectura, etc.). No obstante, la ausencia del hábito de la lectura provocó la dificultad de entendimiento en los contenidos de las lecturas requeridas para clase.

“Cuando más importante sea el capital cultural de una persona, estará en mejores condiciones de encontrar significados plurales en los discursos, textos y las informaciones que se producen y circulan en la sociedad y que tanto inciden en la visión del mundo” (Morduchowicz, 2004:40). En efecto, el

problema de *entendimiento*, al que aluden los estudiantes entrevistados se debe básicamente a la ausencia de un capitalizado nivel cultural que lleve a los estudiantes a ampliar su visión del mundo y esté en posibilidades de dotar de múltiples significados a la interpretación de la realidad.

En presencia de la escasez de un capital cultural en los estudiantes entrevistados de la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón, generación 1998-2001, por parte del círculo familiar, nos adherimos indiscutiblemente a lo dicho por Morduchowicz (2004:45), *“la escuela sigue siendo el espacio institucional en el cual es posible acceder a las formas más complejas y elaboradas de la cultura”*. En este aspecto los padres de los estudiantes entrevistados delegaron la capitalización cultural, social y económica a la escuela. Asimismo, la apuesta en el campo educativo era pobre en función que en la escuela empezaban a capitalizar habilidades intelectuales (criticar, analizar, expresarse, reflexionar, interpretar, etc.), sin embargo, el sistema consideraba esas habilidades ya interiorizadas, de tal suerte que los obstáculos se fueron presentando hasta atacar a los desertores, los deudores de asignaturas y los que sólo alcanzaron la eficiencia terminal.

En este argumento nos acercamos inevitablemente al parámetro de la desigualdad educativa a la que alude Muñoz Izquierdo (1996), quien considera que son factores exógenos al sistema los que originan desigualdad educativa. Así, uno de los factores exógenos puede encontrarse en la formación de *habitus* en los estudiantes que pasan a nivel superior, pues su realidad sociofamiliar inmediata moldea de distinta manera las estructuras estructuradas con las cuales se enfrentaron al mundo circundante. Sin embargo, ahondaremos más al respecto en el estudio del capital cultural en su estado objetivado de los estudiantes entrevistados de la Licenciatura en Sociología.

3.7.2 ESTADO OBJETIVADO DEL CAPITAL CULTURAL

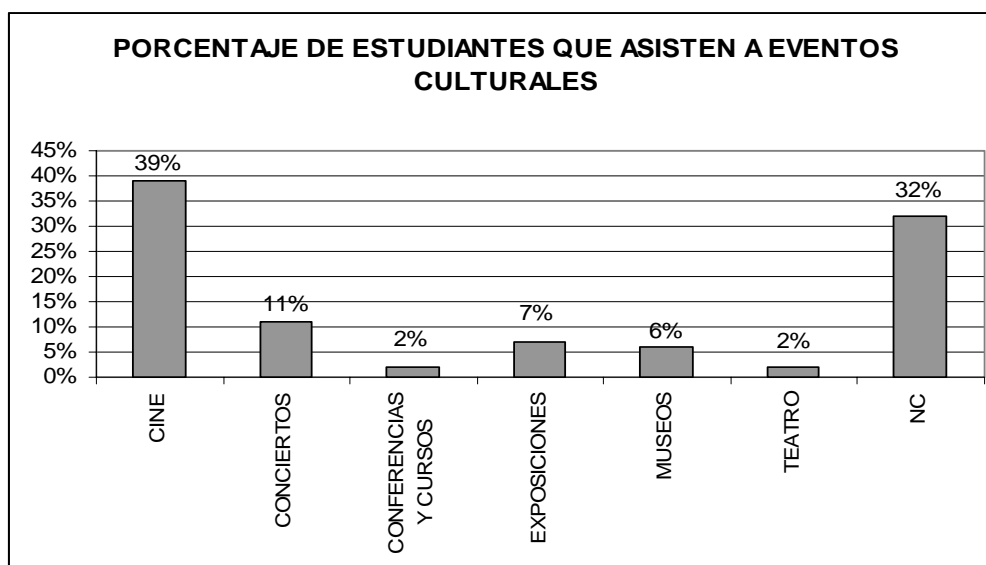
El estado objetivado del capital cultural es determinado por el estado incorporado y *“subsiste como un capital simbólico y materialmente activo y efectivo sólo en la medida en que el agente se haya apropiado de él y lo utilice como arma y aparejo en las disputas que tienen lugar en el campo de la producción cultural”* (Bourdieu, 2000:147).

El estado objetivado viene de la incorporación de hábitos de consumo cultural, es decir, consumo material de la cultura como libros, arte, teatro, conciertos, etc., y en el cual interviene el capital económico.

El estado objetivado refiere a una práctica de consumo cultural, se puede considerar desde este momento que, el consumo cultural de los estudiantes de Sociología de la generación en estudio posiblemente sea escaso. La anterior aseveración se hace en función del estudio previo hecho con antelación de su capital económico.

Adentremos al estudio del estado objetivado del capital cultural en los estudiantes de Sociología, generación 1998-2001, en función de la encuesta aplicada por la jefatura de la carrera cuyos resultados fueron analizados y procesados en cuadros y gráficas por la autora al respecto tenemos:

GRÁFICA 3.8



Fuente: Datos recabados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

El 67% de los estudiantes afirma asistir a un evento cultural, el cual consiste en, 39% cine, 11% conciertos, 2% conferencias o cursos, 7% exposiciones, 6% museos y 2% teatro. El 32% no contestó a dicha pregunta, sin embargo, este porcentaje coincide con los estudiantes que a la pregunta anterior de la encuesta practicada respondieron no asistir a algún evento cultural.

Los estudiantes que refieren asistir a algún evento cultural, llama la atención que, porcentajes extremadamente bajos asistan a conferencias y cursos, exposiciones, museos, teatros y conciertos. Sin embargo, no hay una especificación a qué tipo de conciertos y cine asisten puesto que en el consumo de estos bienes culturales también existen diferencias.

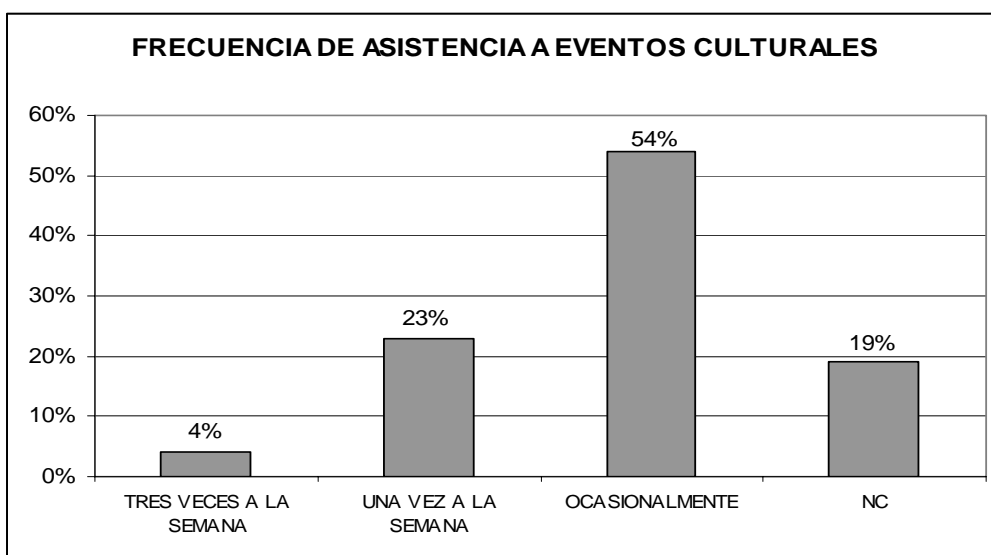
En éste punto no asociaremos los niveles de ingreso económico con el consumo cultural, ello por no tener necesariamente correspondencia como en el caso de Marcial (DE) quien contaba con altos ingresos económicos, pero no con un habitus cultural.

Es incuestionable que el acceso al consumo cultural se ha convertido en un medio impracticable para los estudiantes no sólo de nivel superior sino en general del sistema educativo por los costos tan elevados que representa

asistir a eventos culturales de calidad, es decir, el impedimento se enraiza principalmente en las condiciones económicas de los estudiantes para consumir un tipo de cultura que actualmente ha quedado en mano de la élite social quien se ha encargado de administrar la alta cultura y concederla de forma arbitraria.

La mención que hacemos de ello se hace en función de la escasa frecuencia con la que asiste cada estudiante a algún evento cultural. La frecuencia de asistencia es muy importante pues nos indica la práctica cultural cotidiana convertida en habitus y que le permite al estudiante interactuar y familiarizarse con los distintos rubros culturales que forman el enriquecimiento del criterio interpretativo, explicativo, comprensivo y analítico de la realidad social.

GRÁFICA 3.9



Fuente: Datos recabados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

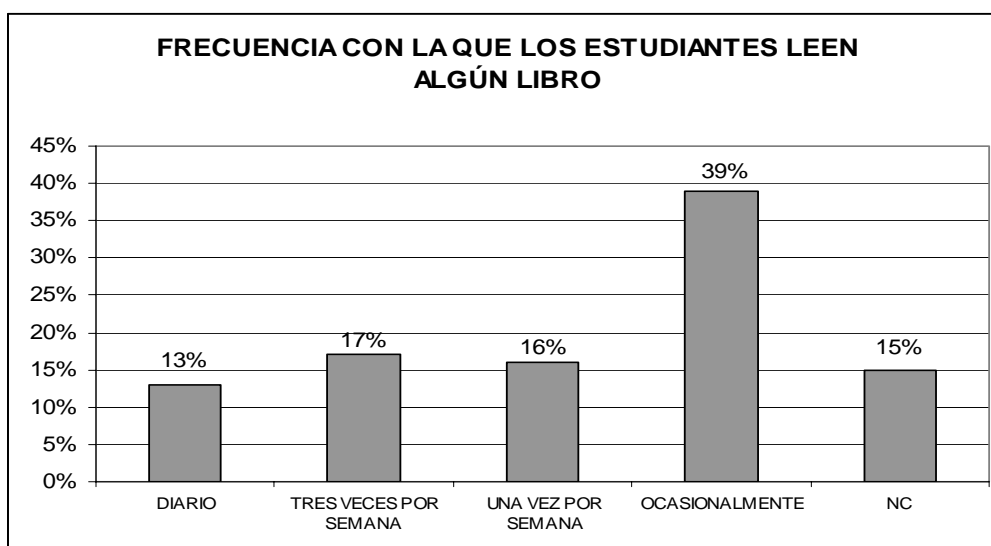
Del 100% (67% véase gráfica 3.7) de los estudiantes que refirió asistir a algún evento cultural, el 54% asiste ocasionalmente, es decir, el consumo de este tipo de cultura no era un habitus entre los estudiantes. (Gráfica 3.8)

El 23% aludió asistir una vez a la semana y 4% tres veces a la semana. Cabe hacer una aclaración que el 19% no contestó la frecuencia. La capitalización cultural emanada de la frecuencia a eventos culturales es importante en tanto juega como estrategia en el juego por alcanzar el rendimiento académico en el

campo educativo del estudiante en Sociología pues cierra la brecha entre la cultura escolar y la que se adquiere de forma individual, ya que al fusionar estas dos experiencias culturales permiten enriquecer la contribución crítica analítica de los acontecimientos sociales dotándolos de distintas perspectivas. De esta manera el consumo cultural es importante pero aún más la frecuencia, que de acuerdo con la gráfica 3.8 y de lo relatos de los estudiantes podemos observar que a parte de la condiciones económicas que les impide a los estudiantes asistir algún evento también lo es por falta de interés.

Por cuanto hace a la lectura y de acuerdo con la siguiente gráfica podemos dar cuenta que ello no significa un hábito en los estudiantes de la generación en estudio.

GRÁFICA 3.10



Fuente: Datos recabados de la encuesta levantada a los 88 estudiantes de la generación 1998 de la Licenciatura en Sociología. Año 2006.

El 13% lee algún libro de cualquier género literario diariamente, el 17% tres veces por semana y el 16% una vez por semana. Es decir, el 46% son estudiantes que desarrollaban el hábito de la lectura. Sin embargo, los resultados de las respuestas de estos indicadores posiblemente sean dudosos en la medida que uno de los requisitos fundamentales para tener un desarrollo favorable en la licenciatura recae en la práctica cotidiana de la lectura, además de que ésta representa la base de la dinámica docente de los profesores, y

cabe señalar que una de las deficiencias del rendimiento académico en la licenciatura se da en mayor medida por la ausencia de la lectura y la comprensión de los contenidos de la misma, lo cual nos remite a dudar de la posesión expresada del hábito de la lectura. La práctica cotidiana de la lectura en la Licenciatura en Sociología es fundamental y relevante pues genera una visión particular de interpretar y objetivar la realidad social lo cual permite ampliar los horizontes de análisis crítico en el estudiante, variable relevante en la formación profesional de un sociólogo, pues la interpretación, explicación, análisis crítico entre otros forman parte de los insumos de la producción sociológica.

Ahora bien para enriquecer la explicación de las anteriores gráficas nos apoyaremos del relato de vida de los estudiantes entrevistados, ello con la intención de puntualizar algunos otros aspectos del capital cultural objetivado.

Marcial (DE): Me gustan mucho las películas. Si no había nada en que pensar simplemente veía películas de gansters o películas que hablan de la vida cotidiana. Por ejemplo, yo considero que el cine mexicano se me hace mucho más interesante y revelador. Escuchaba música, que va desde un bolero a música electrónica. Tengo un gusto muy variado en la música. Por ejemplo en la preparatoria me exigían que fuera al teatro y me encantó porque para mí significaba salirse un poquito de la realidad, me gustó mucho el teatro. Ahorita no tengo el hábito de ir y sí me gustaría, incluso al cine yo tengo poco de haber ido por primera vez, porque fui como a los veinte años. Nunca tuve el hábito de ir a ningún evento social o bien cultural. Mi familia es demasiado apática, poco festiva muy poco social, “me imagino que hay familias enteras que van al teatro, pero en mi caso ni pensarlo ir con toda mi familia” (...) yo jamás he ido a un concierto de música ni clásica ni de ninguna otra, en alguna ocasión vi sólo un pequeño trozo de obra de ballet y eso por un amigo que me llevó a Ciudad Universitaria y fuimos a ver una exposición de un artista pintor colombiano (...) para mí fue la primera vez, que entré a ver un espectáculo de ballet. Te confieso (...) tal vez por mi ignorancia no sé como acercarme a las cosas de la cultura por eso no las hago.

Nury (ET): No acostumbraba yo a salir a eventos culturales de hecho en mi familia fue como un asunto sin importancia. No eran contemplables dentro de nuestras costumbres. Yo llegue a ir a un museo por ejemplo hasta que conocí a David, un compañero de la licenciatura que me llevaba a salas de exposición, museos, conciertos de música clásica, muestras de cine, pero yo iba más de cotorreo que por interés. Yo cuando estudiaba la licenciatura nunca fui al cine. Para mí ir al cine era un lujo porque no teníamos dinero para eso. Nunca compré libros, sacaba los

libros de la biblioteca, en casa no teníamos libros más que un diccionario, una enciclopedia solamente porque en casa no teníamos el hábito de la lectura. Tampoco compré libros aunque fueran de la licenciatura. Mi papá compraba el libro vaquero que es una revista popular pero de ahí en fuera nada y de revistas especializadas tampoco, comprábamos, sólo de las comerciales del puesto de revistas y eso para que mis hermanas cortaran algunas cosas para la tarea, pero nada más. El periódico mi papá se dedicó algún tiempo a llevarlo a casa, pero el periódico era la prensa que es un periódico de nota roja y yo leía espectáculos o los horóscopos, pero no me interesaba leer el periódico. En la licenciatura yo sólo trabajé por ejemplo con mis copias y nada más.

Miguel (T): Mi papá por su trabajo vivimos cómodamente, pero no teníamos acceso a teatro, cine o libros porque no los compraban en mi casa. En mi casa por ejemplo, no había libros y cuando yo tenía dinero yo compraba libros porque a pesar de que mi hermano tiene una profesión por su carrera que es veterinario, no tenía el hábito de comprar. Fue conmigo que empezaron haber libros en mi casa, mi papá me daba dinero para que yo estudiara y comprara lo necesario en este caso libros. Yo no trabajaba cuando estudiaba, pero cuando llegaba a trabajar en vacaciones juntaba dinero y compraba libros en eso gastaba yo mi dinero, la mayor parte de los libros de Sociología los consulté en la biblioteca y no compré muchos relacionados con la carrera. Cuando me di cuenta que me encantaba leer fue que empecé a comprar libros. Ahora tengo en casa como unos quinientos libros (...) Yo me preocupaba por leer y estudiar y creo que eso también influyó para que yo saliera con un buen promedio. El periódico no lo leía no me llamaba mucho la atención ni las revistas, lo único que leía eran revistas de filosofía y eso cuando empecé a estudiar filosofía en la UAM.

Liliana (ET): A eventos culturales no acostumbraba a asistir sólo en ocasiones veía danza en la tele, conciertos de música fina, pero casi no me llamaban la atención. En cuanto a los libros nunca compré libros hasta que salí de la universidad y eso muy pocos.

Juan José (T): No acostumbraba asistir a ningún evento cultural, no sé cómo se ve una pintura como hay que interpretarla, no sé distinguir los sonidos de la música, yo no iba a cine ni teatro, ni nada, no tenía ni la costumbre ni el dinero, ni el interés. Sólo a veces me quedaba a los eventos culturales que hacían en la escuela (ENEP), pero muy raras veces.

En cuanto a comprar revistas, libros, etc., sólo compré libros como cinco o diez exclusivamente de la carrera, porque en la biblioteca no habían libros suficientes o bien porque tendríamos que ocupar todo el libro y la gente que ya había sacado los libros antes no te los prestaban, no prestaban ni para sacar copias y a mi me salía mejor entonces comprar el libro. También los maestros te decían que el libro no estaba en la biblioteca de Aragón y te decían que fueras a CU, entonces ir a CU y yo vivo en Ciudad Azteca me salía mejor por tiempo comprar el libro. Ahora quiero aclarar que los compré porque costaron muy baratos como 60 u 80 pesos cada

uno. Mi papá en su caso por ejemplo, no era de los que compraba algo para ilustrarnos sólo compraba sus revistas populacheras, pero nada más. Para nosotros ir algún lado o comprar algo para nuestra cultura paso inadvertido.

Verónica (DE): Yo no asistía a eventos culturales, sólo asistía a exposiciones de pintura y eso a las de mi mamá que llegaba a exponer y a las exposiciones de mi tía que es escultora, pero ir a obras de teatro o al cine o a los museos, no nada de eso. Mi vida era mi trabajo, mi casa, mi novio pero nada más. El cine, sí asistía pero a ver películas comerciales de las norteamericanas pero nada más. Yo creo que llegaba a ir a las exposiciones de mi tía y mi mamá porque ellas se dedicaban a eso porque de no ser así yo ni me hubiera parado por ahí. Ahora en mi casa aunque hay libros, son libros que mi papá ha comprado, pero que a nosotros digo mi hermana y yo no leíamos, mi papá diario nos llevaba el periódico, revistas especializadas en ciencia, arte, etc. Pero no nos llamaba la atención revisarlas.

Yadira (AA): Yo sí asistía a eventos culturales, me gustaba mucho y cuando había un evento que no me podía perder en CU sobre todo teatro o cine, muestras de jazz o ballet pedía permiso a los maestros para faltar y me iba a CU o cuando habían en Aragón asistía en los de la escuela. Cuando me metí a trabajar ya no fue tan frecuente las visitas y más por el dinero a veces iba con mis hermanos o con mi novio. En cuanto al consumo de libros o algo así, no, era todo eso muy indiferente para mí. No creía necesario que se tuviera que hacer a menos que formara parte de la tarea, cuando había que hacer algún análisis de coyuntura o un ensayo o que tenías que leer alguna revista especializada como parte de la materia pero nada más. El periódico en mi casa lo leían, mi mamá y ni papá pero a mi no me llamaba la atención hacerlo.

“El privilegio cultural se hace patente cuando tratamos de averiguar el grado de familiaridad con obras artísticas o literarias que sólo pueden adquirirse a través de una asistencia regular al teatro, a museos y a conciertos (actividades que no suele organizar la escuela o que organiza de tarde en tarde). Las diferencias en este terreno son verdaderamente notables en lo que se refiere a las obras de arte moderno o de vanguardia por ser estas menos escolares.

En cualquier dominio cultural –teatro, música, pintura, jazz o cine- los conocimientos estudiantiles son tanto más ricos y extensos cuanto más elevada sea la categoría social del estudiante” (Bourdieu, 1973:44).

Como hemos observado, los estudiantes entrevistados, en el caso de Liliana (ET), Miguel (T), Nury (ET), Juan José (T), Marcial (DE) y Verónica (DE), el consumo cultural no significó una práctica, pues no tenían interiorizado el

significado o la importancia que tienen los eventos culturales en la formación académica. De tal suerte que la ausente práctica de consumo cultural nos lleva a reafirmar lo anteriormente señalado: el único acceso a la cultura para estos estudiantes ha sido la escuela, misma a la que le dieron parcial dedicación.

En presencia de lo antes aludido consideramos, que por su condición social y económica de los estudiantes entrevistados no existía familiaridad con obras artísticas ni asistencia a eventos culturales. Sin embargo, en su formación profesional ellos tampoco buscaron fomentar hábitos culturales que los llevara a trascender en este plano cultural por falta de interés reflejado en los siguientes argumentos como *Nury (ET) “asistía más por relajó”, Liliana (ET) “Veía en tele... pero no me llamaba la atención”, Marcial (DE) “A los veinte años fui por primera vez al cine”, Juan José (T) “Para nosotros ir algún lado o comprar algo para nuestra cultura paso inadvertido”*. En el caso de Verónica (DE), ella asistía porque se trataba del trabajo de su mamá y su tía, sin embargo, era una práctica que no le significaba una práctica cultural. Contrario a ello y de acuerdo a sus condiciones económicas, Yadira (AA) sólo asistía a eventos culturales de la FES o CU, además fue una práctica que fue disminuyendo por falta de dinero. En el caso de Miguel (T) y en función de lo que expresa, notamos que a falta de consumo cultural de parte de la familia el consumo de libros fue un recurso que él mismo capitalizó, acumulando recursos necesarios para satisfacer su práctica educativa sin supeditarse a los hábitos culturales familiares. Poseer un vasto capital cultural es importante más aún en el campo educativo pues la cultura se juega como estrategia que favorece la trayectoria escolar, al respecto Bartolucci (1981:90) afirma *“La posesión de la competencia lingüística y cultural y la relación con la familiaridad cultural que sólo puede ser producida por una educación familiar específica capaz de transmitir la cultura dominante”*.

Apoyándonos de las gráficas 3.7, 3.8 y 3.9 y del análisis del relato de los entrevistados nos percatamos que Juan José (T), Liliana (ET) y Nury (ET), posiblemente pertenecen al 32% de estudiantes que no asistía a eventos culturales. Además dicho porcentaje coincide con el 28% de estudiantes que

contaba con un salario mínimo de ingreso familiar mensual y con el relato de sus condiciones económicas y sociales.

De esta manera, no podemos generalizar a mayor capital económico, mayor capital cultural en los estudiantes de esta generación, pues Miguel (T), puede significar la excepción a menor capital económico, mayor capital cultural pues aunque no lleva a cabo consumo cultural de teatro, cine, conciertos, etc. tiene un significativo consumo de libros que marcan la diferencia entre sus compañeros los cuales, la lógica de su práctica educativa era en función de copias fotostáticas. Además mientras Miguel (T) enfatiza leer como un hábito interiorizado, *los otros estudiantes*, resaltan no tener dicho hábito lo cual les dificultó su estancia en la carrera. Asimismo, tampoco se puede generalizar de acuerdo con Bourdieu que a mayor capital económico, mayor capital cultural ya que en contraposición entre Miguel (T) y Marcial (DE) este último contaba con suficiente capital económico sin embargo, alude que “por ignorancia” no posee un capital cultural vasto.

Así tenemos que el ambiente en el cual llevaban a cabo su práctica educativa era el siguiente:

Marcial (DE): Estudiaba con ruido el cual lo sigo teniendo, lo que pasa es que el negocio lo tenemos en la casa (...) te repito como la Sociología no era completamente de mi agrado no me nacía o apetecía estudiar y dedicarme por completo a leer.

Nury (ET): Yo para estudiar por ejemplo, no utilizaba alguna técnica especial sólo leía cuando podía y lo que podía por mi trabajo y en el transporte subrayaba lo que podía solamente, no tenía técnica, estudias cuando puedes donde puedes, con la tele prendida, con el radio, con mis hermanas atrás peleándose, mi mamá cocinando y al mismo tiempo pidiéndote que vayas a comprar algo. Tenía que estudiar en la mesa porque un lugar específico para estudiar en privado y tener concentración no tenía, o estudiaba en la cocina o en la cama, pero un lugar específico no tenía, luego cuando logré comprar la computadora, la mesita se ha convertido en un lugar de estudio, pero la computadora tiene música, tiene juegos y nunca lograba yo concentrarme en lo que tenía que hacer y mis lecturas eran muy superficiales, es más “te puedo decir que la carrera la hice de puro milagro” por otro lado no hacía fichas, tampoco iba a la biblioteca ni nada de eso por el estilo yo al estudio no dedicaba incluso mucho tiempo, si acaso una hora en el transporte del trabajo a la escuela y lo que alcanzara a leer.

Miguel (T): A mí no se me dificultaba leer las lecturas ni entenderlas ni siquiera las de Husserl que todo mundo pensaba que eran las más difíciles, lo que yo tenía era que si me quedaban algunas dudas de Husserl pues me metía a la biblioteca y revisaba otro material sobre Husserl o el tema para que me diera una introducción y yo empezara a entender el contexto del pensamiento de Husserl por ejemplo. De ahí se me aclaraban mucho las dudas. Yo para estudiar siempre utilizaba las lecturas que nos dejaban y otra fuente alterna que yo buscaba por iniciativa y los libros, los sacaba de la biblioteca de la escuela aunque no los leía completos. Sólo leía las partes que se podían relacionar con la lectura, yo me dedicaba a estudiar aproximadamente un buen tiempo. Cuando llegaba a la casa después de la escuela no sé diez u once de la noche llegaba a leer en mi recámara que era el espacio más privado y en el que yo podía estudiar sin distracciones y me dormía como a las dos de la mañana, pero me la pasaba leyendo y al otro día al despertarme me seguía leyendo hasta como medio día, o bien si tenía alguna duda me paraba temprano y me iba a la biblioteca de la escuela. Cuando no tenía nada que hacer de la escuela me iba de todos modos a la biblioteca para leer otras cosas que no tuvieran necesariamente que ver con la Licenciatura en Sociología (...) yo prácticamente era como autodidacta porque yo entendía las lecturas o el sentido de la lectura por mi propio medio lo único que hacía cuando iba a clase era corroborar que mi interpretación haya sido la correcta.

Liliana (ET): Cuando estudiaba la licenciatura solamente me dediqué a leer copias, pero me di cuenta hasta después de que salí de la licenciatura que caí en el error de que leía y que sólo me quedé con lo que pesqué, porque jamás me interesó enterarme más allá de lo que iba la lectura, yo leía y esperaba que el maestro me contextualizara. Leía, subrayaba, hacía fichas y desarrollaba algunas ideas que me saltara más a mi atención, pero me costo mucho trabajo estar en la carrera leyendo, más porque yo no tenía el hábito de la lectura. (...)Yo vivía en una casa que parecía vecindad y luego al lado hay un taller de máquinas y cuando llegaban los trabajadores prendían el radio y no podía leer bien, y entre que me concentraba o trataba, se me iba el tiempo, y cuando me daba cuenta resulta que ya no había leído nada o no había entendido nada y así con mis dudas o sin leer me presentaba a la escuela.

Juan José (T): Yo salía de la escuela a la una, pero yo llegaba a la casa a las siete, hacía la tarea y como a las diez u once me dormía y al otro día era igual. La ventaja que yo tenía era que yo adelantaba tarea y lo único que llegaba hacer era repasar o terminar tarea que me faltaba, pero yo no hacía tarea de un día para otro, por lo tanto llegar en ocasiones alcoholizado no tenía para mi ningún problema, yo me llevaba mucho tiempo antes hacer la tarea porque soy muy aprensivo y siempre pensaba que podía surgir un imprevisto para hacer la tarea y quería tenerlo todo listo. Para estudiar, sólo utilizaba libros de la biblioteca, porque el Internet todavía no entraba bien a México era en el 98 más o menos, la bibliografía básica para leer que te pedían los profesores y que eran básicamente muchas copias o los libros y mi máquina de escribir mecánica, pero si quiero decir que eran mas copias que libros.

Mientras tanto mis papás cooperaban para que yo estudiara tranquilo y eso era que no hicieran mucho ruido pero nada más y es que no había un lugar destinado para estudiar entonces lo hacía en la mesa o en la sala; en la recámara porque sólo habían tres recámaras para ocho personas que vivíamos ahí.

Verónica (DE): Dedicaba como dos horas a estudiar, pero como a mí no me gustaba Sociología, estudiar o no me daba lo mismo, para estudiar sólo ocupaba mis copias una mesa y mi plumón, ahora no trataba de entender sino de memorizar para que cuando me preguntaran yo diera un comentario fiel de la lectura. El que yo memorizara no era porque tenía desesperación de entender algo o quedar bien con el maestro simplemente para que cuando me preguntaran yo pudiera contestar. Estudiaba en un pequeño estudio que tenemos en la casa donde no hay ruido y me facilitaba memorizar las cosas.

Yadira (AA): Para estudiar no utilizaba ningún material, aparte yo apuntaba las dudas y las preguntaba a los maestros “preguntaba por qué el autor dice esto, esto y esto a qué se refiere cuándo dice el autor esto”, es decir, “no entendía las ideas abstractas” que prácticamente eran mis dudas, las lingüísticas las solucionaba con un diccionario de Sociología que había en la casa quién sabe desde cuanto tiempo, yo creo que la ineficiencia era también de los profesores porque a veces respondían o te daban vueltas y te confundías lo que notabas que ni ellos sabían nada. Además utilizaba las copias o algún libro que sacaba de la biblioteca, porque sólo compré como 5 libros de la carrera y además utilizaba mi máquina de escribir eso era lo único que tenía no necesité más (...) Al principio no sé, cuarto o quinto semestre leía mucho le dedicaba mucho tiempo a la lectura de las copias para la clase, no porque tuviera el hábito de la lectura sino porque como no lo tenía, entender me costaba mucho trabajo, pero cuando me metí a trabajar la verdad es que medio leía, medio hacía tarea, medio hacía resúmenes, medio hacía los trabajos finales, porque ya no era mi prioridad la carrera, salía del trabajo y me ponía como una hora o dos horas a leer. Trataba de sacar algo sustancioso para cuando me preguntaran pudiera decir algo y es que uno como alumno se vuelve mañoso.

Tal como constatamos, los recursos materiales de los estudiantes son escasos, limitados en el mayor de los casos al igual que las condiciones de estudio con las cuales llevaron a cabo su práctica educativa mismas que consisten en: leer en el transporte, con ruido, con la televisión prendida, etc., los estudiantes entrevistados no refieren un lugar adecuado ni exclusivo para estudiar, esto al mismo tiempo responde a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que sin duda alguna han impactado en la práctica académica. Además no podemos perder de vista el énfasis que hacen en las deficiencias lingüísticas y de entendimiento sobre los contenidos curriculares del plan de estudios de la

licenciatura, lo cual hace más complejo el ambiente de estudio con excepción de Miguel. A ello hay que agregar que tanto Yadira (AA), Verónica (DE) y Marcial (DE) refieren no haber buscado el medio ideal para orientar la lógica de su práctica educativa por desinterés a la carrera de tal suerte que entender las lecturas no era una prioridad. Por eso utilizaban técnicas como “entender una o dos hojas”, “tratar de sacar algo sustancioso”, o bien recurrir a la “memorización.” En el caso de Juan José (T), Nury (ET) y Liliana (ET), aunque no refieren desinterés por la carrera, tampoco contaban con condiciones favorables de estudio.

Asimismo, la escuela proporciona un acercamiento a las actividades extraclase como conferencias, cursos, foros, etc. Sin embargo, observamos en los siguientes relatos que:

Marcial (DE): No tomaba cosas extras para la escuela, la mayoría de veces el tiempo para mí era de ocio y sólo pensaba en qué iba hacer en la carrera o en lo que iba hacer de mi vida que se había convertido en inútil cursando la Licenciatura en Sociología. Por lo tanto siempre fui ajeno a esos eventos que podían complementar mi vida académica, no me interesaban.

Nury (ET): A cursos extracurriculares tampoco fui porque el hecho de asistir era pago de pasajes extras y mi papá no tenía para eso y además no me significaba nada porque nunca hacíamos actividades extras para la escuela, sólo hacía lo que te pedían en la escuela como parte de lo que tenías que hacer para pasar las materias.

Miguel (T): Yo me iba a cursos, conferencias, presentaciones de libros etc. Buscaba mis propios medios para adentrarme más en lo que era la Sociología, lo que me permitía no quedarme nada más con lo que dijeran los profesores porque aún a veces el maestro no sabía de lo que estaba hablando, o le preguntabas y de plano no contestaba porque no sabía o porque no quería abordar las dudas.

Liliana (ET): No tomaba cursos extracurriculares, no me llamaban la atención no les veía un objetivo en la licenciatura o en mi vida. Nunca utilicé revista especializadas, periódicos no les vi importancia revisarlos, desafortunadamente te digo que mi cultura fue tan mediocre que sólo piensas en terminar la carrera y pasar las materias.

Juan José (T): No, no me llamaba la atención hacer otras actividades y las que habían y eran interesantes, pero eran en CU y yo no tenía tiempo ni me lo daba, no me interesaba tomar otras actividades para mí no eran importantes y pensé que tampoco lo eran para mis estudios.

Verónica (DE): No iba a cursos, conferencias aparte de lo de la escuela porque como trabajaba en las mañanas, apenas me daba tiempo de llegar a mi casa e irme a la escuela. Además no me daba cuenta si había o no cursos o talleres o conferencias, no les prestaba tampoco importancia porque no me interesaban y yo no buscaba otro medio que me diera o que significara conocimientos para mí.

Yadira (AA): No iba y si lo hacía era mínimo, sólo cuando nos invitaban y tenías que ir, pero consideraba que no eran importantes además luego consideré que eran pérdidas de tiempo cuando podía estar trabajando.

En estos relatos observamos que la falta de interés es común en los estudiantes entrevistados, pues limitaron sus estudios a lo extremadamente necesario, en el aspecto material había la ausencia del consumo de libros o de consultar libros en la biblioteca u otros materiales como revistas, periódicos, etc., practicando su entorno educativo con copias fotostáticas. Así el ambiente adecuado para llevar a cabo las tareas escolares nunca existió.

Con excepción de Miguel (T), Juan José (T) y en ocasiones de Nury (ET), utilizaban otro recurso como el uso de la biblioteca de la FES. Sin embargo, considerando el consumo de bienes culturales (asistencia a eventos culturales o familiaridad con obras artísticas), no constituía un habitus entre los estudiantes entrevistados. Aún retomando la gráfica 3.7 tampoco lo era del 54% de los estudiantes que aludieron asistir algún evento cultural.

De acuerdo con Guzmán (2005:11) Pascarella y Terenzin (1991) afirman que *“Los estudiantes que están activamente involucrados en la vida académica y en actividades extraclase ganan más de la experiencia que los alumnos no involucrados en ella”*. En base a lo anterior se puede enfatizar que las estrategias culturales de los estudiantes entrevistados apostadas en el juego del trayecto educativo para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio fueron insuficientes, pues la capacidad de apuesta (capitales) tenía un cúmulo marginal, es decir, no había lectura, condiciones de estudio, recursos culturales pero tampoco el interés de asistir a eventos académicos aún organizados por la misma licenciatura con el objetivo de enriquecer la tarea escolar o bien capitalizar un nivel cultural escolar.

Asimismo consideramos que la lógica de la práctica educativa de los estudiantes no los llevó a actuar por impulso cultural sino por imposición al cumplimiento de los deberes escolares. Ello se fundamenta con la actitud del interés inculcado e incorporado en el seno familiar, el cual se supedita estrictamente a las necesidades inmediatas.

Es ineludible observar que no existió en los estudiantes entrevistados de la generación 1998-2001 la disposición de capitalizar recursos culturales como inversión redituable en la práctica educativa.

Es importante capitalizar económicamente para asegurar condiciones de estabilidad personal, como capitalizar cultura para asegurar condiciones de estabilidad intelectual. El espíritu humano no sólo se alimenta de satisfacer las necesidades básicas, también de conocimiento que retribuya en distintos campos de la realidad social.

El estado incorporado y el objetivado inciden totalmente para la obtención del capital cultural en su estado institucionalizado, ya que determina el resultado obtenido al final del trayecto académico. Conozcamos los resultados finales de esta generación de estudiantes de Sociología

3.7.3 ESTADO INSTITUCIONALIZADO DEL CAPITAL CULTURAL. UN ACERCAMIENTO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES.

El estado institucionalizado del capital cultural se objetiva *“a través del título escolar o académico ya que contiene reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada”* (Bourdieu, 2000:147).

Después de haber hecho un recorrido por los habitus culturales de los estudiantes de Sociología de la generación en estudio, cabe resaltar los resultados objetivados a los cuales llegaron al final de su trayecto académico. Bourdieu en el plano educativo, enfoca al estado institucionalizado del capital cultural con la obtención de un título escolar al cual le otorga relevancia por constituir un medio de reconocimiento y clasificación. Esto es, el sistema

educativo reconoce por medio del título profesional que los estudiantes tienen capitalizado un bagaje cultural dotado de conocimientos y habilidades académicas, mismas que los llevará a trascender en el mercado laboral y en sus propias condiciones de existencia. Dicho título se convierte en un medio de clasificación ya que no todos los estudiantes del sistema obtienen tal documento.

En el caso de los estudiantes de Sociología de la FES-Aragón, hemos dado cuenta que su capitalización cultural la empiezan hacer al ingresar al sistema educativo lo cual no permite “*agregar capital cultural al capital cultural*”, -en palabras de Bartolucci (2000:19)- situación que como sabes influye la familia y su entorno socioeconómico inmediato en el que los estudiantes practican su cotidianidad.

En el caso de los estudiantes de la generación 1998-2001 de 88 estudiantes inscritos en nuevo ingreso, sólo 44 continuaron estudiando la carrera durante el tiempo reglamentario de cuatro a seis años y sólo cuatro han obtenido el título profesional en Sociología.

Cabe mencionar que el factor principal por el que la obtención del título se detiene, es prioritariamente a la ausencia de habilidades, herramientas y técnicas de investigación incorporadas como parte de los conocimientos obtenidos dentro del aula. Ello aunado a la deficiente capitalización del consumo cultural el cual es extremadamente carente. Así tenemos que hubieron estudiantes que cursaron la carrera guiados por la inercia de “pasar las materias”, “satisfacción de los padres” u “obligación”.

También observamos que en el trayecto educativo no hubo una disposición a ser estudiantes y emprenderse como tal pues no existían habitus culturales con excepción de Miguel (T). Frente a este ambiente de deficiencias académicas se comprende la ausencia de la interiorización de recursos necesarios para elaborar un trabajo de investigación. Si bien los estudiantes no contaron con los recursos culturales necesarios, tampoco tuvieron la disposición de allegarse dichos recursos.

Cabe enfatizar que el trayecto educativo no se agota al término de cubrir los créditos curriculares del plan de estudios, y ha sido un error que la misma FES-Aragón ha institucionalizado (debido a los bajos índices de titulación) y en este tenor ha contabilizado la eficiencia terminal a partir del 100% de los créditos cubiertos.

En esta argumentación daremos paso a conocer los motivos por los que los estudiantes de Sociología en estudio no se han titulado.

Nury (ET): Yo no me he titulado no por falta de ganas, obviamente tú estudias y aspiras a tener una licenciatura, resulta ser que la realidad no se adapta a lo que debería ser, ó sea yo supuestamente debería estar haciendo una tesis para poderme titular, pero no tengo tiempo de hacer una tesis. Yo tengo que ver por familia, tengo que trabajar, llegar a mi casa que hago dos horas de ida y de regreso desde el trabajo y después de toda la actividad que llevo durante todo el día, tampoco tengo ganas, porque sería llegar a leer, sintetizar y no tengo tiempo ni ganas. Ó sea para mí por qué no me he titulado es por falta de opciones. Si alguien a mí me dijera te vas a titular, voy hacer un seminario los sábados todo el día yo hago el esfuerzo entonces voy al seminario lo tomo, pero si me dicen a ver como le haces necesito cuatro capítulos para una tesis y me vas entregando avances como lo dicen los maestros, olvídalo (...) los factores que influyen en que yo no me titulé es tiempo y el económico, porque si yo dejo de trabajar para hacer una tesis me voy a la quiebra, ó sea aquí yo tengo que decidir; o quiero tiempo o quiero dinero. Si yo tuviera una persona que me apoyara tranquilamente para que yo me sentara a hacer una tesis lo haría, pero lamentablemente no lo tengo. Después me he puesto a pensar ¿qué hago con el título? Para empezar mis expectativas eran acabar de estudiar tener una licenciatura, porque tal vez yo quería seguir estudiando una maestría un doctorado, culturalmente hablando a mi me gustaba estudiar Sociología. Después me visualicé laborar como socióloga y jugar un papel importante como socióloga. Con el tiempo me di cuenta que Sociología fue sólo el medio para acercarme más a la cultura y a seguir estudiando porque Sociología yo la ví siempre como una carrera chiquitita y que me serviría de trampolín tal vez para moverme a otra carrera dentro de la UNAM, yo nunca la ví como un medio para ganar dinero. Incluso me acuerdo que a principios de la carrera la maestra () habló de que habían despedido a su marido y que eso le pasa a los sociólogos y que los sociólogos no tienen campo de trabajo y pintó la situación tan trágica que de entrada se te caen las expectativas de que tal vez vas a ganar dinero o que la licenciatura es prometedora económicamente.*

Miguel (T): Yo me titulé, no fue tanto porque me exigieran en mi casa, fue más que nada que yo no veía bien haber estudiado tanto y no tener un título. Para mi tener el título se convirtió en algo importante como algo personal, porque sabía que tenía la capacidad para hacer una investigación hacer una tesis y titularme. Además también el titularme no respondía a que como ya estaba titulado ahora tenía que conseguir el gran trabajo. No para nada, de hecho me ofrecieron dar clase en la ENEP y me gustó la idea y la experiencia, pero finalmente no aspiraba a obtener demasiado.

En sí, yo no veía que cuando terminara de estudiar Sociología iba a tener un buen trabajo o algo así porque desde el principio yo sabía que no sería así, yo sabía perfectamente qué era Sociología, yo estudié esta carrera por tener una profesión. No pensaba en un trabajo que iba a cambiar mis condiciones económicas.

Liliana (ET): No me he titulado porque me hacen falta los idiomas, que reglamentariamente debes cumplir con ellos en comprensión de lectura. Ahora el que yo no haya hecho los idiomas es porque mis obligaciones de madre y esposa me reclaman primero que ser estudiante. No podía venir a la escuela y atender otras cosas extras como los idiomas porque tenía que atender mi hogar, es decir, por eso cuando yo hice servicio social sólo hice servicio social y ya. Cuando hice la tesis sólo eso me dediqué hacer la tesis, ahora sólo faltan los idiomas. He presentado exámenes globales. Nunca por ningún motivo me han hecho el favor de pasarme, así sea que reprobé por una décima o los criterios de evaluación entre profesor y profesor que califica los exámenes varía. Entonces he tenido que dedicarme exclusivamente a los idiomas esperando que cuando los termine no haya caducado ya mi aporte sociológico de la tesis.

Juan José (T): Mis sueños de tener una licenciatura y un problema sentimental que me orilló a meterme de lleno a preparar una investigación, puedo decir que hacer la tesis me sirvió como salida al problema sentimental que yo tenía y del cual pensé no podía o no iba a salir. También la carrera no fue algo que me motivara, incluso yo dije “con que pase las materias ahí no más” pero cuando sucedió lo de la huelga (...) pensé en desertar, después lo comenté con un amigo psicólogo y él me dijo algo que me hizo ruido, me dijo “termina porque piensa que de esto depende tu futuro” y yo dije tal vez tiene razón si ya me aventé dos años en la carrera, trabaje o no de sociólogo tengo que terminar y titularme porque yo sé que ahora no muchas personas obtienen un título y menos en Sociología.” Regresamos de la huelga y yo en ese entonces pensé que de eso iba a vivir y como mi promedio era bueno de ocho y algo casi nueve dije le voy a echar ganas.

Yadira (AA): No me he titulado por falta de tiempo, porque no tengo dinero y aunque se que él quiere puede, la realidad es que tampoco he querido, he estado tentada en hacer algo sobre la cultura, ideología y poder y me gustaría hablar de la iglesia universal y su problemática como

religión o como un nuevo esquema de religión. Pero cuando me pongo a pensar en la utilidad del título en Sociología es que decido no hacer nada. Para qué si no me sirve de nada un título en Sociología. Además la decepción se me hace más grande pues tenía la esperanza de desempeñarme como socióloga. (...) Todos los maestros te pintan que los sociólogos tienen amplio campo de trabajo tanto en el sector privado como en el público. Pensé que sería fácil encontrar un trabajo pero la realidad de todo fue que no era cierto, que los lugares para los sociólogos son reservados por los contactos que se deben tener, aún cuando descubrí esto no me preocupé porque yo dije si no trabajo como socióloga no importa tengo el apoyo de mi papá que me seguía manteniendo sin ningún problema. Con él no había problema de nada y él me daba su apoyo, el problema empezó cuando mi papá muere y nos quedamos sin su apoyo sobre todo económico, entonces me urgía verle una utilidad a la Sociología finalmente eso estaba estudiando y representaba mi futuro y al ver que no hay nada para los sociólogos, me desanimé quedé a deber una materia.

En el relato de Miguel (T) y Juan José (T), titulados de la Licenciatura de Sociología, la obtención del título para ellos representó *el otro paso a seguir en la escuela*. No obstante en el caso de Juan José (T), ello también se convirtió en una expectativa personal por considerar que de ello dependía su *futuro*, además consideró que sus condiciones de existencia sobre todo económicas se verían transformadas pues del título representaría el paso asegurado al mercado laboral, lo cual no fue así. Caso contrario sucedió con Miguel (T) quien relata, no esperar nada de la licenciatura- recordemos que su padre sí-, además estaba consciente de la poca utilidad que tendría el título en el mercado laboral.

Habíamos apuntado con antelación que Miguel (T), por las inquietudes culturales que perseguía y los hábitos que había interiorizado, tendía a desplazarse de manera vertical en la estructura social, sin embargo, señala dedicarse laboralmente a la construcción como su padre, de tal suerte que, finalmente su reproducción social fue horizontal ya que cabe señalar, conserva y mantiene sus condiciones de existencia. Lo mismo sucede para Juan José (T), quien ya no es estudiante, pero tampoco está inserto en el mercado laboral por no encontrar oportunidades para desempeñarse como Sociólogo.

Aunque para estos Licenciados, su trayecto educativo terminó satisfactoriamente, no significa que, como Bourdieu alude, sean agentes que trascendieron en el sistema por sus habitus culturales. Contrario a ello, sus deficiencias trascienden, pues han buscado un lugar para ingresar al posgrado y han sido rechazados. Ello nos lleva inevitablemente a considerar que el título profesional se convierte en un documento que permite disimular en los alumnos titulados su escasa realidad cultural, económica y social.

En los casos de Nury (ET) y Yadira (AA), los factores fundamentales por los cuales no se han titulado son tiempo y situación económica familiar. Ello nos orienta a retomar lo planteado anteriormente que es, aún cuando los estudiantes no han concluido el trayecto universitario las condiciones económicas y sociales continúan trascendiendo en el marco de la desigualdad social, mientras que el capital cultural sigue estando suspendido como un criterio ajeno en las condiciones de existencia cotidiana de los estudiantes. En el caso de Yadira, a cuatro años de egresada la generación, continúa adeudando una asignatura, mientras que Nury ha manifestado una controversia personal, entre querer tener tiempo para hacer una tesis o ganar dinero, *"si yo dejo de trabajar para hacer una tesis me voy a la quiebra"*. Para Nury (ET) y Yadira (AA), sus condiciones económicas y la falta de motivación influyeron negativamente en el trayecto escolar con la no obtención del título profesional y por considerar a éste inútil en el mercado laboral.

Resulta irrefutable que parte del rechazo que existió y aún persiste en la Licenciatura en Sociología, se debe fundamentalmente a la incertidumbre que prevalece en torno a la inserción al mercado laboral. Si bien es cierto, la FES-Aragón (2006) publica en su página web, así como en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología que el campo de acción profesional de los sociólogos se encuentra en: *"instituciones públicas, empresas privadas, organizaciones sociales (derechos humanos, ecologistas, de reivindicación de las comunidades indígenas, de seguridad social y asistenciales, sindicatos, cooperativas, empresariales, partidos políticos) y en instituciones educativas; o de manera independiente realizando una tarea específica y en despachos de consultoría de servicios profesionales"*.

En este tenor el título profesional de licenciado en Sociología es cuestionado constantemente por los egresados por su utilidad en el mercado laboral. Dicha utilidad se ve disminuida en función de que como egresados no cuentan con las herramientas, ni conocimientos suficientes que plantea el perfil del egresado sociólogo de la FES-Aragón. Lo cual ello al mismo tiempo significa una contrariedad institucional ya que en realidad no sabe de qué manera está formando a sus estudiantes, resultado de ello la institución carece de respuesta objetiva que de explicación a los bajos índices de rendimiento académico.

Con la intención de fundamentar lo antes aludido conozcamos el perfil del egresado Sociólogo de acuerdo con la FES-Aragón (2006):

- *“Conocerá ampliamente las causas políticas, económicas y sociales del fenómeno de transición democrática en el contexto nacional y regional.*
- *Contará con los elementos suficientes para evaluar procesos de reestructuración social.*
- *Tendrá los conocimientos adecuados para sustentar consistentemente sus evaluaciones analíticas (ensayos, artículos de opinión, avances de investigación y editoriales) sobre temas de actualidad en los medios impresos.*
- *Será capaz de identificar temáticas de investigación desde la perspectiva sociológica, así como categorías, conceptos y nociones básicas para el trabajo de interpretación social.*
- *Interrelacionará el conocimiento sociológico con otras disciplinas para enriquecer sus ejercicios de análisis.*
- *Ponderará los impactos políticos y sociales de la modernización en la sociedad mexicana.*
- *Formulará modelos analíticos acerca de los procesos sociales.*
- *Analizará histórica y estructuralmente las transformaciones de las instituciones socio-políticas. También estará capacitado en las técnicas modernas de procesamiento de datos y manejo de información.”*

Si observamos detenidamente el perfil de egresados tenemos que: evaluar, sustentar, identificar, interrelacionar, ponderar, formular modelos, analizar,

procesar datos y manejar información refieren a una práctica o bien a un habitus adquirido durante el curso de la carrera como parte de la formación profesional mismo que se interioriza como herramienta del uso profesional del sociólogo el cual el estudiante durante la licenciatura no desarrolla.

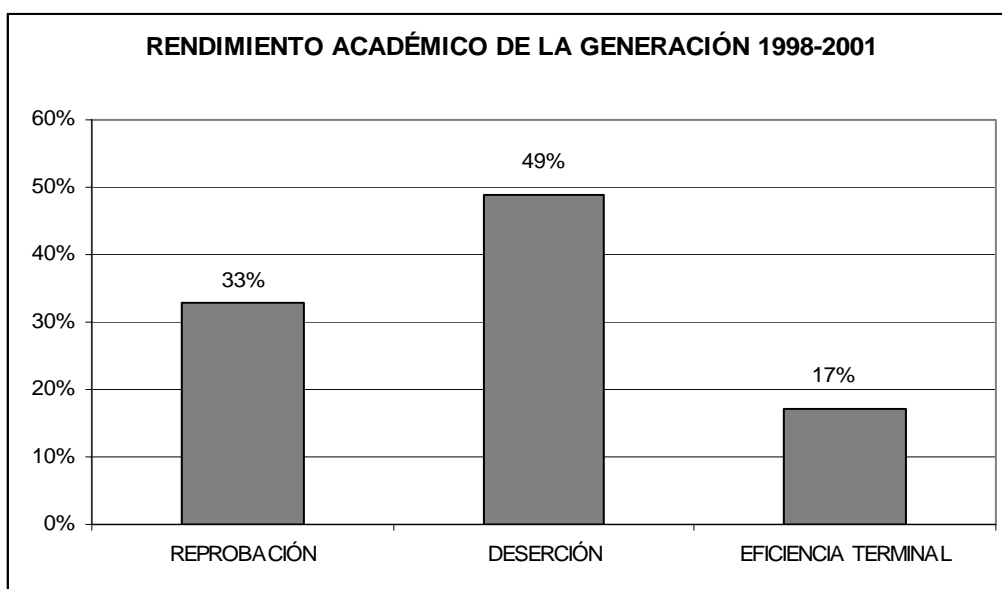
En presencia de lo antes mencionado consideramos que resulta inminente el cuestionamiento del futuro profesional de los egresados sociólogos, no obstante el tema sobre la utilidad del título profesional en Sociología, resulta interesante, pues los pocos sociólogos que lo poseen no lo ejercen y al mismo tiempo se lo cuestionan, tal es el caso de Juan José (T) y Miguel (T), quienes con el título en Sociología su movilidad profesional ha estado estancada, situación que han preferido no experimentar Nury (ET) y Yadira (AA) quienes no han obtenido dicho documento profesional. Sin embargo aunque nos parece importante, no nos detendremos en profundizar sobre la utilidad del título profesional como sociólogo por no ser la causa central de la presente investigación, no obstante queda abierto el espacio para reflexionar en un futuro trabajo de investigación.

No podemos dejar de considerar que ante la presencia de un país como México donde persiste la incertidumbre económica y política, así como las condiciones de vida de sobrevivencia económica y cultural que prevalecen en el mayor número de la población, estudiar una carrera profesional se ha convertido en un mito de superación personal basada en la economía. De ello podemos argumentar que la crisis social que orienta la conciencia colectiva orilla a darle un valor económico a los estudios profesionales, pues lo que se busca principalmente es convertir sus condiciones de existencia económicas y sociales no así culturales, por lo tanto existe una constante reiteración sobre la utilidad del título profesional en Sociología.

3.8 RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA

El rendimiento académico es el resultado obtenido en relación a un trabajo realizado, en el caso de los estudiantes de Sociología veremos el resultado obtenido al final de su trayectoria educativa.

GRÁFICA 3.11



1 Cambio a la Facultad de Derecho se registra en los historiales académicos.

Fuente: Datos recabados de los historiales académicos de los estudiantes de Sociología, generación 1998. Año 2006.

De 88 estudiantes que ingresaron en primer semestre a la Licenciatura en Sociología, 23% ha egresado con el 100% de créditos, es decir, con eficiencia terminal, 27% de los estudiantes aún no egresan por adeudo de asignaturas y 49% de estudiantes desertaron. Es menester resaltar que se registra 1 cambio a la Facultad de Derecho. Del total de estudiantes de esta generación sólo el 5% son egresados titulados.

En el marco del rendimiento académico observamos que la mayoría de los estudiantes que conformaron la generación en estudio fueron desertores y deudores de asignaturas, lo cual como fue tratado con antelación, en el mayor de los casos responde a la falta de motivación por cursar una carrera que no corresponde con la expectativas personales y profesionales de cada uno, sin

embargo, podemos percibir en los relatos de vida de los estudiantes entrevistados desertores y deudores que finalmente han tomado conciencia de la importancia que tiene estudiar Sociología pero sobre todo, dedicarse netamente al quehacer escolar involucrándose en la disposición de acumular de manera autónoma recursos culturales que le permitan trascender en el trayecto educativo.

Aunque lo mismo sucede para quienes se han titulado o bien obtenido eficiencia terminal, su autocrítica recae básicamente en que pudieron haber apostado más en el trayecto escolar y simplemente no lo hicieron, además han concientizado la funcionalidad de estudiar una Licenciatura como Sociología para enfrentarse en el mercado laboral y concluyen de sí mismos en el caso de Miguel (T) saber con anticipación que no obtendría nada de la carrera y aún así apostó recursos culturales en el desempeño de su carrera. Juan José (T) consideró, caso contrario a Miguel que la obtención del título le ayudaría a elevar su nivel de ingresos y acceso al mercado laboral y no fue así, es decir, apostó más de lo que se obtuvo. Liliana (ET) aunque crítica de su rendimiento académico aún conserva la apuesta en el juego educativo con la finalidad de titularse pronto y saber que ello le permitirá trascender cultural antes que económicamente.

Para Nury (ET) reflexiva, crítica y un tanto enojada con el sistema de educación superior y la Licenciatura en Sociología, considera que apostó los recursos que tenían en mano para trascender pero la institución, ni los responsables de dirigir la carrera, ni el plan de estudios así como el objetivo mismo de una licenciatura como Sociología le permitieron convertir sus condiciones de existencia y obtener profesionalmente el equivalente a su esfuerzo. En este tenor Nury (ET) es un claro ejemplo que la escuela fue su único medio de acceso a la cultura y que la misma FES-Aragón como institución encargada de proveer a los estudiantes de un capital cultural escolar no cumplió con su cometido.

Conozcamos un poco más acerca de las condiciones Institucionales que la FES-Aragón ofreció a los estudiantes como proveedor de capital cultural escolar,

más aún cuando para la mayoría de éstos la escuela fue el único medio de acceso a la cultura.

3.9 DETERMINANTES INSTITUCIONAL-ESCOLARES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

Las determinantes institucionales –escolares, de acuerdo con Eustaquio Martín (1986) se inscriben en: la calidad de la institución, metodología didáctica y didáctica docente.

Si bien en el capítulo dos habíamos explorado las condiciones de las FES-Aragón en su infraestructura y servicios, organización académico-administrativo y la Licenciatura en Sociología, toca el turno de ir más allá de la descripción y señalar las condiciones institucionales que jugaban en el trayecto educativo de los estudiantes de Sociología de la generación 1998-2001. Al respecto tenemos:

3.9.1 CALIDAD DE LA INSTITUCIÓN

Marcial (DE): Yo pienso que el servicio entre comillas es bueno; no voy a decir que es nefasto y no funciona es bueno, pero podría ser mucho mejor podría manejarse más eficientemente con más perspectivas para mejorar el plantel que físicamente e institucionalmente se ve pobre. Por mi corta estancia en la universidad déjame decirte que no conozco el mecanismo ni conozco completamente la escuela por lo tanto no sé en dónde están las deficiencias.

Nury (ET): El único sistema que conozco de educación superior es el de la ENEP por eso creo que es bueno, pero no entiendo cómo si es una escuela descentralizada no hay cosas de las que con la mano en la cintura tienen en la FCPy S en CU. Esto es una calidad educativa muchísimo más alta, Aragón siento que está muy baja. Ahora bien, biblioteca le falta mucho no puede ser que sólo habían tres o cuatro libros de un autor y temática para no sé 300 estudiantes de Sociología. El material bibliográfico era muy pobre, en cuanto a material didáctico tenía lo necesario, pero lo necesario se queda muy corto, porque ya había la necesidad de utilizar otro tipo de cosas. Por ejemplo, la biblioteca le falta estar mucho más especializada, por ejemplo que si te piden leer a Giddens haya en la biblioteca por lo menos un libro que diga crítica Giddens para que por lo menos tú entiendas más de lo que vas a leer y que puedas tener más puntos de partida para entender.

Miguel (T): le faltaban muchas cosas, como las instalaciones estaban y siguen estando muy descuidadas. El servicio de cómputo por ejemplo, era obsoleto trabajabas con procesadores muy lentos cuando ya estaba un procesador en el mercado más actualizado, y lo digo por ejemplo haciendo la comparación con la UAM, donde había un nivel infraestructural más eficiente y mejores servicios. Por ejemplo, en Iztapalapa se notaba que les interesaba mucho la vida académica porque se organizaban muchísimos eventos académicos a los cuales había un número sustancioso de participantes y asistentes. Aquí en Aragón veo que es más político el asunto que académico, están más preocupadas por ver quién desbanca a quién en la lucha por el poder que preocuparse por la vida académica que es para lo que está una institución como ENEP Aragón.

Liliana (ET): el mobiliario está muy rudimentario si lo comparamos con otro país del mundo pero para ser México creo que está bien. Educación Continua, te piden mucho dinero por los cursos pero no hay conocimientos, se me hacen cursos para las masas y eso que son carísimos, pero no hay nadie que regule esto. La FES tiene sólo lo necesario no lo mejor, ahora en cuanto a eventos para los estudiantes creo que sí hay difusión de cultura y muchos eventos culturales lo que no hay es interés de nosotros por asistir a ellos.

Juan José (T): A la FES le falta y le sigue faltando por lo menos libros para Sociología.

Verónica (DE): casi no solicité nada en la ENEP y pues libros y eso no utilicé, lo que si tiene característico es que en vez de entrar a un campus de la UNAM parece que entras aun basurero.

Yadira (AA): La biblioteca era raquítica nunca habían libros, habían libros muy atrasados y eso era mi mayor molestia porque si querías por falta de dinero acceder a los libros prestados de la biblioteca tenías que gastar porque no los había. La escuela en general o por lo menos los salones de Sociología sucios, paredes muy descuidadas, las áreas verdes en realidad no son tal, mucha delincuencia y por ese motivo delictivo yo no conozco la ENEP completa. Yo no sé qué hay más allá del edificio de Sociología, del de gobierno y sus alrededores y servicios escolares y no conozco por miedo a que pueda suceder algo. A mí me llegó a afectar encontrarme gente drogada o alcoholizada dentro de la ENEP (FES) y no hay ninguna autoridad que haga algo o que haga un plan de trabajo para terminar con esto, en una institución de la UNAM nada hay, muchos problemas, pocas soluciones.

Yo completa la ENEP no la conozco y ahí estudié, nunca tuve la seguridad de ir alguna cancha para jugar algo o practicar algún deporte etc.

Los estudiantes en este caso confirman lo versado por la autora en el capítulo dos, que las condiciones de funcionalidad en la FES-Aragón como institución de educación superior no es garante de condiciones óptimas para el

desempeño académico de los estudiantes. Si bien, habíamos aludido con anterioridad a las deficiencias institucionales, los estudiantes de esta generación las corroboran: ausencia de un vasto acervo bibliográfico, escuela sucia, mobiliario en malas condiciones, delincuencia, problemas de drogadicción y alcoholismo, falta de seguridad, falta de organización administrativa en rubros académicos como cursos y eventos, lucha por el poder, calidad educativa, etc.

Asimismo es necesario poner en consideración que para garantizar condiciones óptimas, la FES debe tener un marco de inversión financiera importante, lo cual a su vez es un tanto imposible pues la misma recibe una subvención mínima del gasto federal aprobado a la UNAM y se considera que por tratarse de una institución menor en infraestructura, servicios y población escolar en comparación con otras facultades genera menos gastos, lo cual no es así.

En este tenor, las autoridades de la FES-Aragón se han limitado a su contexto económico sin llegar hacer más con menos pues aunque las aulas estén equipadas con material audiovisual, las condiciones para operar tales recursos son deficiente e insuficientes. Asimismo las autoridades no han trabajado lo suficiente en rubros como seguridad ni ha capitalizado suficientes relaciones académicas con otras instituciones de educación superior que permitan establecer convenios que favorezcan a la FES en su vida académica y en la preparación de los estudiantes.

Aunque las autoridades de la FES sí refieren a las continuas mejoras en la institución, éstas sólo han quedado en la retórica, pues la misma continúa funcionando sin calidad a pesar de su paso de ENEP a FES, evadiendo un estudio real sometido a complejidad y profundización de las condiciones Institucionales.

De tal suerte que la falta de compromiso por parte de las autoridades hacia la institución rompe con la perspectiva de comunidad universitaria, pues la FES es común a todos por el interés académico que se persigue. Esto nos lleva a plantear en el caso de las autoridades y funcionarios de la FES, ¿ese fin

también lo persiguen ellos?, de no ser así, entonces no se está constituyendo una comunidad, sino grupos de interés lo cual podría entonces explicar desde otra perspectiva las deficiencias de la institución.

3.9.2 METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Este rubro refiere a los recursos materiales y el empleo que de éstos hacen los docentes, punto muy importante en el cual vale la pena detenernos ya que el material didáctico que la universidad proporciona a sus docentes coadyuva a lograr un entorno óptimo de enseñanza-aprendizaje así como mayor rendimiento en los estudiantes, ello es fundamentado con Martín (1986:81) quien alude: *“Si con sólo variar un aspecto metodológico de la enseñanza que reciben alumnos de un mismo status socio-económico y cultural bajo, se logran resultados en su desarrollo intelectual”*. Así que el uso de cañones, computadoras, proyectores, pizarrones, láminas, etc., en buen estado, son algunos de los recursos didácticos que entre más cercanos se encuentran entre los que componen la nueva tecnología más atractivos resultan para los estudiantes de la misma forma son necesarias estrategias y habilidades que le permitan al docente una planeación efectiva de cátedra a impartir pero sobre todo una adecuada información.

En lo que respecta a la metodología didáctica que ofrece la institución a los docentes para eficientizar la práctica educativa de los estudiantes éstos refirieron lo siguiente.

Marcial (DE): Yo pienso que hubieron ciertas deficiencias de entrada. La gente que está controlando la carrera misma sabe que el ochenta por ciento mínimo de la población que entra a esta carrera no la quiere estudiar. Considero debería haber un poquito de mayor estimulación para el alumno piense que Sociología puede ser su forma de vida o para que la haga su forma de vida o para que le indiquen que la Sociología es necesaria y que te motiven a entender que la Sociología juega un papel importante en la sociedad, sin embargo no lo hicieron.

Nury (ET): siempre me di cuenta que la jefatura de Sociología era más política que académico. La verdad es que nunca me fui a parar por ahí más que por necesidad académica, no sé que fue lo que realmente hizo, aunque organizaba encuentros y conferencias eso era más bien por currículo de los organizadores que por sacar a la licenciatura adelante.

Miguel (T): Faltaron muchas cosas, por ejemplo el plan de estudios en comparación con el de CU o el de la UAM era muy complejo, pero al mismo tiempo obsoleto. Como que esas teorías para explicar la realidad ya estaban muy desfasadas y estos planteles o incluso ya trabajaban con la crítica de las teorías que nosotros apenas estábamos viendo.

Pero me adapté.

Liliana (ET): Nunca tuvimos alguna práctica de campo, ahora yo me acuerdo cuando la maestra () nos comentaba que estaba estudiando la cultura y el impacto de la cultura en Oaxaca no me acuerdo bajo qué marco de análisis. Pero, yo decía, qué padre observar y estudiar una realidad distinta a la tuya eso me motivaba a estar en Sociología porque pensé que algún día haríamos eso y resulta que nunca sucedió.*

Juan José (T): La jefatura de carrera casi no hizo por la carrera. Por ejemplo en la comparativa 50 libros para abogados a cinco o cuatro para sociólogos, se que los estudiantes de Derecho son más que los de Sociología, pero la jefatura pudo haber presionado para que la carrera tuviera óptimas condiciones. Fíjate no teníamos en los salones botes de basura y se improvisaban cajas para que ahí tiráramos la basura. Yo me pregunto ¿Dónde estaba la jefatura o el trabajo de la jefa y el secretario técnico? Y a eso hay que agregarle que las condiciones de la ENEP son deplorables, pero eso es porque me imagino hay prioridades para dar presupuesto a las carreras y también porque ha de ser imposible organizar una institución de la UNAM en la cual todo mundo hace lo quiere.

Yadira (AA): Creo que faltaron muchas cosas, cursos, eventos y mucha motivación, además de consensos sobre las acciones de la jefatura en formar la carrera, ya que nosotros éramos los perjudicados.

Con estos relatos tratamos de dar cuenta que la determinante institucional-escolar nos lleva a continuar con el marco de las deficiencias, pues en esta ocasión, todos los estudiantes entrevistados refieren a la falta de interés por parte de la jefatura de carrera de crear un ambiente de inclusión, pues la vida académica se reduce no a las necesidades o especificidades que requiere la formación del estudiante sociólogo, sino a grupos de profesores en el intento por sobresalir en la académica. Además que preocupados por los intereses personales no se preocupan por situaciones más importantes como proponer actualizar el plan de estudios de la licenciatura de acuerdo con las nuevas exigencias del marco global y las necesidades que al respecto se generan en la carrera en función del mercado laboral.

Es menester señalar que la actual modificación al plan de estudios que se llevó a cabo a lo largo del año 2004 y 2005 respondió *al proceso de certificación de la calidad de enseñanza que se efectúa en la FES*, no así como respuesta a las necesidades académicas que requiere la carrera. Ese proceso permanece pendiente, mientras tanto el impacto negativo en la educación que ofrece esta institución de educación superior seguirá repercutiendo en los estudiantes.

Esta argumentación nos lleva a cuestionar ¿Cómo la FES-Aragón continúa formando a estudiantes con planes de estudios que no corresponden a la realidad social y educativa actual?, ¿por qué las autoridades y los representantes de la Licenciatura continúan actuando en complicidad en la preponderación de una formación excesivamente teórica de los estudiantes?, estos cuestionamientos surgen al mismo tiempo en función de la consideración de los relatos de los estudiantes entrevistados quienes consideran pertinente por su experiencia, centrar la vida académica de Sociología en la organización de más eventos académicos, prácticas escolares, actualización del plan de estudios, y presión a las autoridades pertinentes para obtener recursos extras que beneficien la práctica educativa de los alumnos.

En este tenor, los estudiantes enfatizan falta de compromiso académico por parte de sus representantes de la licenciatura. Ello nos lleva nuevamente a plantear la visión de comunidad en el área, es decir, compartir las mismas expectativas para la carrera, sus estudiantes y funcionarios, sin embargo podemos percibir que la obligación no está emparentada con el quehacer académico.

3.9.3 DIDÁCTICA DOCENTE

El docente es un elemento clave en el proceso educativo. La puesta en juego de la comunicación, relaciones, disposición y actitudes del docente hacia sus alumnos inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento. Cuando el profesor detecta las debilidades, fortalezas, expectativas, inquietudes, necesidades e intereses de los alumnos, construye un concepto o juicio de éste, de tal suerte que ello le permite al profesor independientemente

de impartir las asignaturas del plan de estudios, orientar su clase en función a las necesidades de sus alumnos, así como apoyarse en material didáctico que permita la interacción favorable de los estudiantes con el docente y poder trabajar un poco en la desigualdad educativa pues *“los alumnos de rendimiento inferior progresan, tanto como sus compañeros de rendimiento superior (...) los alumnos con bajo nivel de rendimiento eran los que salían beneficiados con las expectativas artificiales de sus profesores”* (Martín, 1986:91). El interés que el docente tenga por sus alumnos también radica en la expectativa que el profesor tiene de su práctica docente, pues éste tendrá la capacidad de autoevaluarse y mejorar en pro del nivel de aprendizaje y rendimiento de sus alumnos del cual es responsable.

En este apartado sobre todo indicaremos el compromiso de la labor docente en la Licenciatura en Sociología de la FES-Aragón por lo que del relato de los estudiantes se desprende lo siguiente.

Marcial (DE): Te puedo decir que en el salón de clases, había gente que no llevaban, materiales didácticos, pero hablaban cosas muy interesantes y de alguna manera, si tú pescabas algo o tú le dabas lógica, podías entender algo. A lo que me refiero es que podías entender, pero los maestros no llevaban un esquema de que te exigieran algo, es decir te daban ideas y si lo captabas bien y si no, ni modo.

Nury (ET) La didáctica de los profesores la voy a resumir a tres instrumentos: gis, pizarrón y rollo, por qué te digo rollo, porque a veces ellos mismos no sabían lo que decían y no contestaban cuando les preguntabas para aclarar dudas, no eran todos los maestros pero sí el 80%.

Miguel (T): La maestra () siempre te decía que la Licenciatura te daba algo muy general y que por iniciativa propia hay que empaparse de más conocimiento, desde ahí, ella limitaba su trabajo.*

Juan José (T): ¿Didácticas? No me fijé, pero creo que no las tenían, a menos que gis, pizarrón y borrador su uso lo sean.

Verónica (DE): Didácticas no tenían. La clase era que el maestro te repitiera lo que decía la lectura antes leída y medio te daba puntos de vista, pero como era teórico no te llamaban la atención. De por sí la carrera no me gustaba.

Yadira (AA): Todos los maestros considero te enseñaban bien aunque no tenían la intención o en sus expectativas no estaban que aprendieras porque se limitaban a echarte un rollo enfrente del pizarrón y se iban sintiendo que su clase había sido gloriosa porque nos dejaban impresionados de que eran "buenos maestros." Pero cuando estás en otro curso y sientes la necesidad de preguntarte otra cosa, resulta que "los buenos maestros más bien fueron buenos rolleros". Ahora en Sociología había desde los buenos maestros, hasta los barbajanes como uno que daba pensamiento social y que se limitaba a decirte "que no sabíamos nada, que no sabía escribir y no entendía como habíamos llegamos hasta ese grado si no sabíamos nada" te humillaba en todo el sentido la palabra.

Con lo mencionado por los estudiantes entrevistados en opinión general aluden a didácticas por parte de los profesores a gis, pizarrón y borrador, además del *rollo*, esta categoría resulta hasta cierto punto peligrosa pues la interacción enseñanza-aprendizaje no puede limitarse sólo a tres instrumentos y mucho menos a una argumentación sin sentido que guía la clase y el conocimiento de los estudiantes como lo es el rollo. "La explicación se vuelve rápidamente verbalismo y éste suple en clase al razonamiento y a la actuación, los suprime y los sustituye a riesgo de que se atrofien las cualidades de donde ellas emana" (Freinet, citado por Moran, Porfirio, 1997:164). Cuando los estudiantes refieren al "rollo" como didáctica por parte del docente nos lleva a pensar que éstos se han dado cuenta de las ineficiencias del docente en su clase, pero ello también nos remite a considerar la falta de preparación y conocimientos que éste desarrolla frente al grupo. De esta manera la libertad de cátedra ha permitido al docente enmascarar la dotación argumentativa del conocimiento por el rollo irresponsable.

Esto nos ubica en la disyuntiva de saber si se conjuga o no eficazmente la interacción enseñanza-aprendizaje, pues es menester señalar que el docente en presencia de este estudio no ha considerado que no todos los estudiantes cuentan con la misma acumulación cultural, por ende, su práctica docente se direcciona en función de aportar conocimientos a partir del pizarrón y su argumentación nulificando en la formación del estudiante el habitus de reflexión crítica analítica de lo que se lee, se observa y experimenta en el devenir social, manteniéndolo como simple espectador que paraliza las habilidades y aptitudes que éste puede poner en juego en su trayectoria académica. En este tenor

Fernández y Lorente (1999:263) mencionan “El rendimiento de los estudiantes se ha considerado como indicador de la calidad de la docencia de una institución y ello estaría plenamente justificado atendiendo al hecho de que una docencia de calidad debe permitir un mayor aprendizaje y por lo tanto el rendimiento debe ser mayor”.

En el caso de los profesores de Sociología de la FES-Aragón pese al perfil académico que tienen, en su mayoría Sociólogos, no adoptan el compromiso de la enseñanza, aún cuando en el capítulo segundo hemos visto los problemas contractuales en los cuales desarrollan su práctica educativa. Sin embargo, ello no los exime a que la falta de motivación en los docentes se extienda a los estudiantes, ya que de inicio toman un compromiso conscientes del trabajo que ello implica de esta forma, deben plantear escrupulosamente y diversificar la instrumentación didáctica en una excelente planeación, organización, selección de suficiente material y poder disponer de todos los elementos que favorezcan el proceso enseñanza aprendizaje en el curso, ya que el buen rendimiento académico depende también de los buenos profesores.

Es indiscutible que el nivel cultural de los estudiantes de la generación en estudio es escasa, pues no hay disposición de allegarse bienes culturales a favor de su formación como individuos sociales que contribuya en su trayectoria escolar.

Aunque los padres pudieron representar el medio ideal para incorporar en los estudiantes habitus culturales que les permitiera trascender en el sistema educativo, ello no fue así, pues encargaron esta tarea a la escuela ignorando que los habitus se generan principalmente en la familia y se desarrollan en los distintos campos de interacción social. No obstante, los estudiantes refieren que en la escuela es donde descubren y desarrollan ciertas habilidades.

Además, la familia interactúa en medio de una limitada situación económica la cual, impide la concientización de lo importante que resulta la posesión de un determinado nivel cultural que enriquezca y diversifique la perspectiva interpretativa de la realidad social de los estudiantes.

Asimismo del estudio hecho con antelación hemos observado que la capitalización de redes sociales en los estudiantes es absolutamente escasa pues estas se limitan a su entorno cotidiano lo cual impide hasta cierto punto que los estudiantes puedan ampliar sus horizontes en las coordenadas de la matriz social en términos de Alfred Schütz.

En presencia de lo antes aludido, damos cuenta que el capital cultural, económico y social de los estudiantes son estrategias poco acumuladas que se ponen en juego por alcanzar un rendimiento académico satisfactorio. Dichas escasas habilidades no permitieron al estudiante egresar de acuerdo con el perfil que la institución establece. El enfoque profesional radica única y exclusivamente en algunos casos mantenerse en la carrera para poder incorporarse inmediatamente al mercado de trabajo y convertir sus condiciones de existencia por el medio económico, no así por el cultural.

A las condiciones de rendimiento académico en los estudiantes de Sociología de la generación en estudio se suman las condiciones institucionales que ofrece la FES para desarrollar de manera óptima la práctica escolar. No obstante hemos aludido que las condiciones estructurales e infraestructurales de la FES limitan las posibilidades de movilidad en la institución y la licenciatura. Lo mismo sucede con la metodología didáctica, retomando a Eustaquio Martín, que emplean los representantes de la licenciatura, es decir, el Jefe de carrera y la secretaría técnica para motivar e impulsar la formación de los estudiantes misma que como tal no existe, no hay la presencia de una actividad propiamente académica.

Este panorama institucional trastoca la práctica de los docentes de la carrera que, sin llegar a generalizar, las didácticas para la enseñanza aprendizaje de las asignaturas son carentes, pues no existe versatilidad en didácticas que permitan transmitir conocimientos. En este caso los estudiantes han llamado a esta deficiencia docente uso del *rollo*.

CONCLUSIONES

Después de analizar la lógica de la práctica educativa de los estudiantes de sociología generación 1998-2001 y haber retomado las preguntas que guiaron la presente investigación podemos concluir lo siguiente.

Los estudiantes de sociología pertenecientes a la generación 1998-2001, ingresaron a la universidad de acuerdo con la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior. Como aspirantes, fueron sometidos a rigurosos filtros de selección que determinaron subjetivamente quienes contaban con las cualidades pertinentes para destacar en el sistema, sin embargo, objetivamente los estudiantes pusieron en juego distintas estrategias económicas, sociales y culturales que se reflejaron en su rendimiento académico durante la trayectoria escolar, es decir, esta diferencia constituyó estudiantes con los siguientes resultados académicos: reprobados, desertores, con eficiencia terminal o titulados, convirtiéndolos así en una masa heterogénea de estudiantes.

Sobre el análisis de la generación en estudio, nos percatamos que la capitalización de sus recursos económicos fueron insuficientes para el 73% de los estudiantes ya que les impedía satisfacer necesidades importantes que requería la práctica educativa como lo es el consumo cultural, pues éstos vivían bajo condiciones de supervivencia económica. Es decir, el ingreso familiar mensual de los alumnos representaba de uno a cuatro salarios mínimos, permitiéndoles acceder sólo a bienes de consumo básicos. Asimismo se agrega que para amortizar la economía familiar, algunos estudiantes estaban insertos en alguna actividad laboral, lo cual no significó necesariamente un excedente monetario que les permitiera extender su consumo cotidiano a diversas actividades culturales como, asistencia a museos, teatro, cine, exposiciones, compra de libros, revistas, periódicos, etc., con el objetivo de enriquecer la práctica educativa.

Una de las mayores preocupaciones de los estudiantes de esta generación era transformar sus condiciones de existencia económicas, de tal suerte que el

trabajo se convirtió en una prioridad antes que la escuela, es decir, invertían más tiempo para trabajar que estudiar, lo cual afectó en algunos estudiantes su rendimiento académico, reflejándose en una severa deserción 49% y 29% el porcentaje de reprobación, es decir, el 78% de los alumnos estaban instalados en el fracaso y rezago educativo, sin embargo, para el número de reprobados y para quienes continuaban cursando la licenciatura de manera regular representaba ilusoriamente el equivalente al éxito económico a largo plazo.

En el caso de los estudiantes de la generación 1998-2001 privilegiados económicamente y los no tanto, la ausencia en la inversión de bienes y actividades culturales a favor de su trayectoria escolar, se debe principalmente a la falta de interés personal y a la disposición para constituirlo un habitus. En ambos casos el factor que destaca en esta omisión es indudablemente la poca influencia cultural familiar-social que había en su entorno.

Los estudiantes de sociología, en el mayor de los casos, son hijos de padres que cuentan con escolaridad mínima de primaria y secundaria y sólo una minoría de padres profesionistas. Sin embargo, la escolaridad de los padres no representó alguna diferencia en la interiorización de habitus culturales a sus hijos, pues en ambos casos compartían la idea de delegar la responsabilidad absoluta de los estudios a los hijos y a la escuela por considerarla el medio ideal para favorecer la transformación y el mejoramiento de las condiciones de existencia económicas, culturales y sociales de los estudiantes, ignorando que la escuela brinda la formación de un capital cultural escolar, que se acumula al capital cultural interiorizado y objetivado obtenido anteriormente en el seno socio-familiar. Es decir, la escuela tiene entre sus funciones *agregar capital cultural al capital cultural* (Bartolucci, 2000:19).

En presencia de las características del capital socio-familiar de los estudiantes y de acuerdo con los resultados que arroja la presente investigación, se desprende la tipificación de dos tipos de padres:

1. Los padres que invierten en capital económico en la trayectoria escolar de sus hijos para que a largo plazo dicha inversión se refleje en la constitución de futuros profesionistas y
2. Los padres que no invierten en ningún tipo de capital pero persisten en que los estudiantes destaquen en el campo educativo con el objetivo de reproducirse profesionalmente y ello les permita transformar sus condiciones de existencia económicas, sociales y culturales.

Asimismo es menester señalar que entre los estudiantes no existió la capitalización de redes sociales que influyeran positivamente en su perspectiva cultural. Residentes de colonias populares en el estado de México, la delegación Iztapalapa y Gustavo A. Madero principalmente, el núcleo de redes sociales se reducía a su entorno social-vecinal inmediato, en el cual los mismos estudiantes manifiestan lo constituían personas con un nivel bajo de formación que les hacía no compartir los mismos conocimientos.

De estos resultados retomamos el planteamiento de Pierre Bourdieu quien menciona que los estudiantes que se desarrollan en un ambiente económico privilegiado y en un entorno social que influye en el campo cultural tiene mejores resultados escolares que quienes no están inmersos en esta realidad, sin embargo, de la generación en estudio, no se cumple tal planteamiento pues aunque si existan casos de privilegiados económicamente, en ninguno de éstos había la capitalización de redes sociales ni el interés de acumular un nivel cultural y en menester señalar que en todos los casos la falta de redes sociales y de un ambiente en el que se reconozca la importancia de la formación universitaria, afecta en el desarrollo profesional de los estudiantes.

Así, los padres de familia y los estudiantes ignoraron que la posesión de un capital cultural interiorizado es necesario e importante en la trayectoria escolar, y sobre todo en alumnos que se forman como sociólogos, ya que son éstos los que deben poseer determinadas habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, inteligencia, disciplina, constancia, etc., dichas capacidades intelectuales que los alumnos no poseían y que fueron descubriendo como parte de los requerimientos de una licenciatura como sociología, empezándolas a

desarrollar en el momento que cursaban la carrera lo cual tuvo como consecuencia un retraso en los niveles de formación.

La acumulación del capital cultural objetivado también fue escaso en los estudiantes de la generación en estudio, lo cual se demuestra con la afirmación del 67% de estudiantes quienes afirmaron consumir (actividades) o bienes culturales, es decir, asistencia al cine, museo, exposiciones, conciertos, conferencias, cursos extracurriculares, teatro, entre otros, sin embargo, el 54% lo hacía ocasionalmente, es decir, no representaba un habitus propiamente el consumo cultural. Lo mismo sucedió con el 85% de estudiantes que dice acostumbraba leer algún libro, del cual el 54% no lleva a cabo esta actividad como práctica significativa en su formación personal. Esta ausencia del hábito de la lectura se ve reflejado en la inseguridad que tenían los estudiantes al transmitir alguna idea o bien para expresarse con el entorno profesional, así como la dificultad que les representaba familiarizarse con el lenguaje que emanaba de las lecturas que formaban parte del requisito escolar. Asimismo del relato de los estudiantes se desprende que no existía el interés en el consumo de libros, revistas especializadas, arte, consulta activa de sitios de interés, etc. por que no lo consideraban importante para su vida y su formación profesional.

De esta forma, pudimos observar que la capacidad de apuesta cultural, económica y social en la trayectoria escolar fue totalmente escasa, de esta manera la generación en estudio al final de su trayectoria escolar tuvo el siguiente rendimiento académico: de 88 alumnos inscritos en nuevo ingreso, sólo 15 alumnos egresaron con el 100% de los créditos (en tiempo curricular), 05 alumnos concluyeron sus estudios dos años después (en tiempo reglamentario), 24 alumnos adeudan asignaturas, 43 alumnos desertaron o abandonaron la carrera y 4 egresados titulados. Es decir del 100% de los estudiantes (88), sólo el 4.5% institucionalizaron su capital cultural.

En lo que se refiere a las condiciones institucionales que coadyuvan en la formación de un capital cultural escolar en los estudiantes, tenemos que la FES no contaba con los medios necesarios para ofrecer dicho capital. La

deficiencia en los servicios escolares, instalaciones físicas y la actitud burocrática característica de la FES-Aragón, aunado a las deficiencias administrativas por parte de las autoridades de la institución quienes han descuidado la parte académica por instalarse en la disputa por el poder, ha provocado que la licenciatura y la misma institución no puedan capitalizar un nivel de calidad académica que alcance competir con otras facultades de la UNAM, menos aún con otras instituciones de educación superior.

Por otra parte, los docentes que conforman una parte medular en el funcionamiento de la licenciatura, no cumplen su cometido, eficaz ni eficientemente ya que sus condiciones contractuales y los escasos recursos didácticos que la institución ofrece han debilitado este quehacer educativo, pues los docentes han perdido el interés por diversificar su labor, asimismo con el pretexto de formar parte de una licenciatura como Sociología han sobreentendido erróneamente que se debe formar a los estudiantes bajo una visión totalmente teórica. En este sentido, el binomio enseñanza-aprendizaje se ha reducido a la lectura obligatoria sin reflexión, sin análisis o crítica, sólo se focaliza en “lo que dice el autor”, esto acompañado del rollo, categoría que ha servido para disimular la ausencia de formación, información y preparación del docente para enfrentarse con jóvenes quienes ponen en manos de éste su proyecto educativo.

La influencia de esta práctica docente un tanto caduca recae principalmente en la constitución del Plan de Estudios de Sociología 1995 aún vigente, el cual ha formado a estudiantes mediante las mismas perspectivas teóricas-metodológicas por once años, ignorando los nuevos planteamientos de estudio para el análisis del devenir social. Asimismo el exceso de contenidos teóricos ha anulado la visión práctica sociológica expresada en la investigación. Tenemos entonces que tanto el docente como la licenciatura a través del plan de estudios han continuado con la legitimación de un esquema de enseñanza inservible respaldado bajo la libre cátedra, donde los estudiantes fungen únicamente como espectadores paralizando sus habilidades tales como razonar, analizar y criticar por la absorción de un discurso que no es cuestionado. Asimismo dicho plan carece de un proyecto educativo enfocado a

la formación integral de los estudiantes en sociología, los cuales requieren de un acercamiento con la realidad mediante prácticas de campo o bien enfrentándose a la investigación, tarea sustancial de sociólogo, actividades que actualmente no existen.

En este tenor es necesario e impostergable hacer una verdadera y profunda modificación al plan de estudios en el que intervenga un minucioso, responsable y fundamentado estudio de su funcionalidad en el contexto macro y microsocioal que envuelve la realidad actual, no obstante que se apege a las necesidades actuales del mercado laboral. Es decir, que la modificación al plan de estudios considere la conjugación de la teoría con la práctica para dotar a los estudiantes de recursos que puedan apostar en el mercado laboral. Ello lo consideramos como requerimiento a la lógica institucional y a la dinamización de la actualización constante del Sociólogo en formación. Más aún la jefatura de la carrera de Sociología como responsable del funcionamiento de ésta debe generar recursos que permitan eficientizar sobre todo el rendimiento académico de los estudiantes.

En presencia de lo antes aludido podemos afirmar que, la FES-Aragón, su Licenciatura en Sociología y la práctica docente influyeron negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de esta generación.

En este tenor resulta importante destacar que además de las deficiencias institucional y familiares en cuanto a la capitalización cultural que impacta en el rendimiento académico de los estudiantes también intervienen otros factores tales como: de la matrícula escolar que ingresa cada año a la licenciatura, por lo menos el 90% no la elige estudiar como opción vocacional y más aún no desea estudiar en la FES. También incide la falta de motivación por estudiar una licenciatura donde el 68% de los estudiantes la eligen como segunda, tercera opción o en otros casos no es elegida, es asignada arbitrariamente. De este porcentaje llama la atención que el 88% no conoce de qué se trata la carrera, orillando a los estudiantes a cursar una carrera por inercia. De esta manera es importante resaltar que la asignación de la matrícula en la Licenciatura en Sociología se fundamenta en ubicar estudiantes rendimiento

académico deficiente en el nivel medio superior a carreras con menor demanda, generando un peligro educativo, pues la ausencia de orientación vocacional ha repercutido en la falta de interés y motivación profesional en los estudiantes. Es decir, la carrera se ha convertido en una opción de acceso sólo para ingresar al sistema de educación superior, específicamente en la UNAM. Al mismo tiempo la institución ha rebasado el carácter de selección pasando por alto el perfil de ingreso a la licenciatura y en la misma medida como lo observamos en la presente investigación, resulta automático que los estudiantes no egresen con el perfil estipulado institucionalmente.

En este marco de análisis donde se circunscribe un contexto donde el capital cultural, las condiciones deficientes institucionales y de la licenciatura, la influencia social-familiar y la situación económica son factores que intervienen en la obtención de determinado rendimiento académico ya sea este de reprobación, deserción, titulación o eficiencia terminal, es necesario preguntar ¿cuál es el futuro de los estudiantes que egresan en las mismas condiciones de formación cultural (escolar-familiar) que los estudiantes de sociología generación 1998-2001 en el mercado laboral? ¿cuál es el futuro de una carrera como Sociología, la cual es cuestionada por su utilidad en el mercado laboral? ¿cómo será posible reivindicar el papel del padre-hijo-docente-institución en la colaboración de la formación escolar, mas aún cuando la sociología lejos de convertirse en una disciplina obsoleta y en crisis, se ha convertido en una disciplina totalmente vigente y relevante por lo tanto requiere de la preparación de nuevos científicos sociales?, ¿qué hacer cuando las condiciones físicas y humanas de la FES-Aragón no se apegan a las exigencias de calidad institucional que pedieran reflejarse en la formación de sus estudiantes?, ¿cuál es la importancia de capitalizar en los estudiantes desde temprana edad un nivel cultural de calidad que interfiera favorablemente en la trayectoria escolar de los mismos para eficientizar su rendimiento académico?, ¿cómo replantear el papel de los padres de familia cuando tienen hijos en el sistema educativo formándose en alguna profesión y requieren de recursos culturales necesarios para sobresalir en éste?

Estas preguntas formuladas pueden ser respondidas desde la perspectiva del campo laboral pues es a partir de éste que las carencias de formación escolar se hacen presentes al igual que las personales (capitalización cultural, social y económica), asimismo cabe cuestionar la utilidad del título de Licenciado en Sociología en un entorno donde la competencia focaliza a los mejor preparados, en este tenor ¿qué papel juegan los egresados de la licenciatura en sociología formados en la FES-Aragón? Dicha pregunta queda pendiente de responde en tanto el debate al respecto se plasma en una futura investigación.

ANEXO 1

Organización Académico-Administrativa de la FES-Aragón

DIRECCIÓN

SECRETARÍA PARTICULAR

SECRETARÍA GENERAL { JEFATURA DE SECCIÓN ACADÉMICA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES { JEFATURA DE SECCIÓN ACADÉMICA
JEFATURA DE LAS LICENCIATURAS { SECRETARÍA TÉCNICA

DERECHO
ECONOMÍA
PLANIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO
AGROPECUARIO
RELACIONES INTERNACIONALES
SOCIOLOGÍA
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES { JEFATURA DE SECCIÓN ACADÉMICA
JEFATURA DE LAS LICENCIATURAS { SECRETARÍA TÉCNICA

ARQUITECTURA
DISEÑO INDUSTRIAL
PEDAGOGÍA

DIVISIÓN DE LAS CIENCIAS FÍSICO

MATEMÁTICAS Y DE LAS

INGENIERÍAS

JEFATURA DE SECCIÓN ACADÉMICA

SECRETARÍAS TÉCNICAS
INGENIERÍA MECÁNICA ELÉCTRICA
INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN
INGENIERÍA CIVIL

JEFATURA MANT. DE DISEÑO Y MANUFACTURA

JEFAT. DE MAN DE ELECTRÓNICA ELECTRICIDAD

DIVISIÓN DE POSGRADO

SECRETARÍA ACADÉMICA DE POSGRADO
JEFATURA DE CONTROL ESCOLAR DE POSGRADO
SECRETARÍA TÉCNICA DE POSGRADO EN DERECHO
SECRETARÍA TÉCNICA DE POSGRADO EN PUENTES
SECRETARÍA TÉCNICA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
SECRETARÍA TÉCNICA DE POSGRADO EN ECONOMÍA
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

DIVISIÓN DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

JEFATURA DE UNIDAD
SECRETARÍA ACADÉMICA
JEFATURA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN CONTINUA

COORDINACIÓN DEL CENTRO TECNOLÓGICO

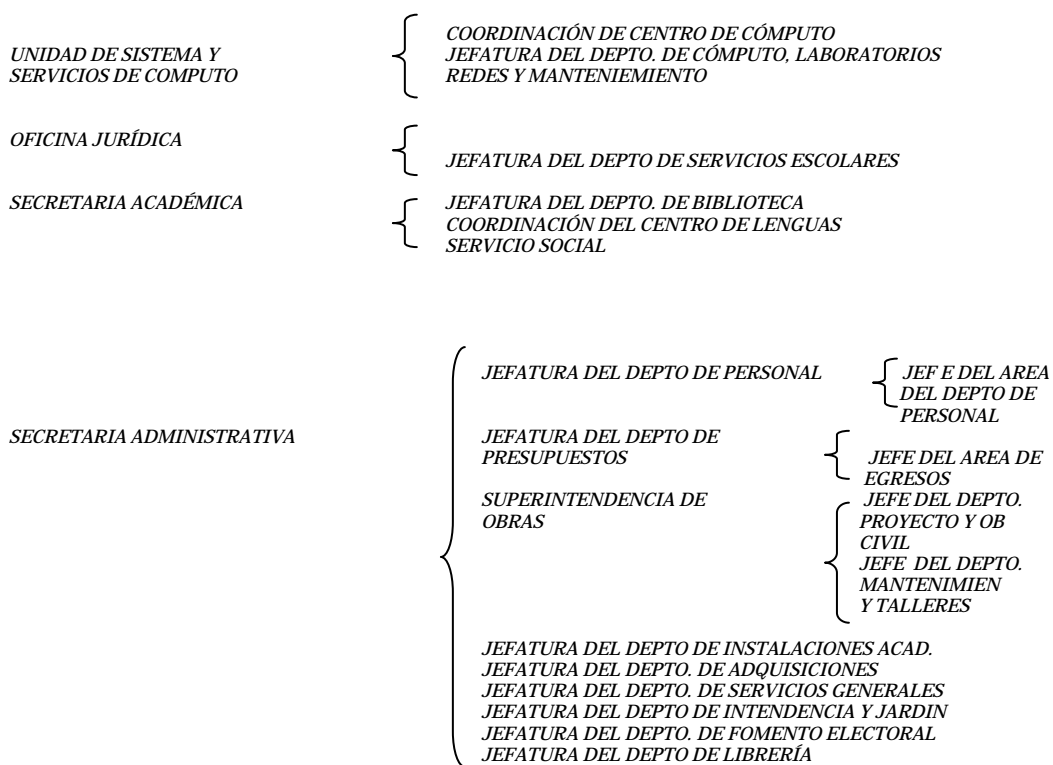
SECRETARIO TÉCNICO
JEFATURA DE SECCIÓN ACADÉMICA

UNIDAD DE PLANEACIÓN

JEFATURA DEL DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN ACADÉMICA
JEFATURA DEL DEPARTAMENTO DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

UNIDAD DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

JEFATURA DEL DEPTO. DE ACTIVIDADES CULTURALES
JEFATURA DEL DEPTO. DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS
JEFATURA DEL DEPTO. DE INTERCAMBIO ACADÉMICO Y VINCULACIÓN
JEFATURA DEL DEPTO. DE DIFUSIÓN
JEFATURA DEL AREA DE APOYOS GRÁFICOS
JEFATURA DEL DEPTO. DE PUBLICACIONES
JEFATURA DEL DEPTO. DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD



Fuente: Unidad de Planeación de la FES-Aragón. Organigrama 2001

ANEXO 2

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

FASE	ASIGNATURA	AREA DE CONOCIMIENTO	CREDITOS	CARÁCTER DE LA ASIGNATURA	SEMESTRE
BÁSICA	1. Pensamiento Social I	Pensamiento Sociopolítico	8	Obligatorio	1°
	6. Epistemología I	Metodología de la Investigación	8	Obligatorio	1°
	11. Estructura social, económica y política de México I	Historia y Sociedad en México	8	Obligatorio	1°
	16. Economía y Política de la Sociedad Moderna I	Instituciones y Procesos sociales	8	Obligatorio	1°
	21. Taller de Redacción	Técnico Instrumental	8	Obligatorio	1°
	2. Pensamiento Social II	Pensamiento Sociopolítico	8	Obligatorio	2°
	7. Epistemología II	Metodología de la Investigación	8	Obligatorio	2°
	12. Estructura social, económica y política de México II	Historia y Sociedad en México	8	Obligatorio	2°
	17. Economía y Política de la Sociedad Moderna II	Instituciones y Procesos sociales	8	Obligatorio	2°
	22. Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales I	Técnico Instrumental	8	Obligatorio	2°
FORMATIVA	3. Teoría Social I	Pensamiento Sociopolítico	8	Obligatorio	3°
	8. Metodología I	Metodología de la Investigación	8	Obligatorio	3°
	13. Industrialización y Desarrollo del México Actual	Historia y Sociedad en México	8	Obligatorio	3°
	18. Economía y Estado en América Latina	Instituciones y Procesos sociales	8	Obligatorio	3°
	23. Estadística Aplicada a las CS II	Técnico Instrumental	8	Obligatorio	3°
	4. Teoría Social II	Pensamiento Sociopolítico	8	Obligatorio	4°
	9. Metodología II	Metodología de la Investigación	8	Obligatorio	4°
	14. Sistema Político Mexicano	Historia y Sociedad en México	8	Obligatorio	4°
	19. Política y Gobierno	Instituciones y Procesos sociales	8	Obligatorio	4°
	24. Informática I	Técnico Instrumental	9	Obligatorio	4°
	5. Teoría Social III	Pensamiento Sociopolítico	8	Obligatorio	5°
	10. Metodología III	Metodología de la Investigación	8	Obligatorio	5°
	15. Sociedad y Cultura	Historia y Sociedad en México	8	Obligatorio	5°
	20. Partidos Políticos y Movimientos Sociales	Instituciones y Procesos sociales	8	Obligatorio	5°
	25. Informática II	Técnico Instrumental	9	Obligatorio	5°
CONCEN- TRACIÓN	26. Seminario de Investigación I	Investigación			6°
	29. Seminario de Análisis Social I	Investigación			6°
	32. Seminario de Modelos de Desarrollo	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	6°
	35. Seminario de Organización Rural Y Planificación Urbana	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	6°

38. Seminario de Estado Mexicano	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	6°
41. Seminario de Economía y Sociedad	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	6°
44. Seminario de Actores Sociales I	Instituciones y Procesos sociales	8	Optativa	6°
47. Seminario de Cultura y Representaciones sociales I	Instituciones y Procesos sociales cultura y organización social	8	Optativa	6°
50. Seminario de Estado Contemporáneo	Instituciones y Procesos sociales	8	Optativa	6°
53. Seminario de Burocracia y Políticas Públicas	Instituciones y Procesos sociales sociedad política y estado	8	Optativa	6°
27. Seminario de Investigación II	Investigación	8	Obligatorio	7°
30. Seminario de Análisis Social II	Investigación	8	Obligatorio	7°
33. Seminario de Organización del trabajo y Tecnología I	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	7°
36. Seminario de Economía Agrícola Y Políticas Campesinas	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	7°
39. Seminario de Política Social I	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	7°
42. Seminario de Movimientos sociales en México I	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	7°
45. Seminario de Actores Sociales II	Instituciones y Procesos sociales	8	Optativa	7°
48. Seminario de Cultura y Representaciones sociales II	Instituciones y Procesos sociales cultura y organización social	8	Optativa	7°
51. Seminario de Instituciones y Participación Política	Instituciones y Procesos sociales sociedad política y estado	8	Optativa	7°
54. Seminario de Procesos Electorales	Instituciones y Procesos sociales sociedad política y estado	8	Optativa	7°
28. Seminario de Investigación III	Investigación	8	Obligatorio	8°
31. Seminario de Análisis Social III	Investigación	8	Obligatorio	8°
34. Seminario de Organización del trabajo y Tecnología II	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	8°
37. Seminario de Crecimiento Demográfico y Procesos Urbanos	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	8°
40. Seminario de Política Social II	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	8°
43. Seminario de Movimientos Sociales en México II	Historia y Sociedad en México	8	Optativa	8°
46. Seminario de Subjetividad y Vida Cotidiana	Instituciones y Procesos sociales cultura y organización social	8	Optativa	8°
49. Seminario de Ideología y Poder	Instituciones y Procesos sociales	8	Optativa	8°
52. Seminario de Modelos de Edo. Y Transición Democrática	Instituciones y Procesos sociales sociedad política y estado	8	Optativa	8°
55. Seminario de Procesos Electorales II	Instituciones y Procesos sociales sociedad política y estado	8	Optativa	8°

Fuente: Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología, Tomo I, 1995: 57. La numeración fue hecha de acuerdo al orden numérico que tiene cada asignatura en el mapa curricular de la Licenciatura en Sociología.

ANEXO 3

MATERIAS CON ALTO ÍNDICE DE REPROBACIÓN DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA EN LA FES-ARAGÓN

PERIODO 1995-I								
MATERIA	GRUPO	INSCRITOS	APROBADOS	REPROBADOS	NP	% APROB.	% REPROB.	% NP
ECO. POL. SOC. MODERNA I (T.M.)	1104	15	9	6	0	60%	40%	0%
ESTRUC. SOC. POL. MEX. I (T.M.)	1104	15	9	3	3	60%	20%	20%
EPISTEMOLOGÍA I (T.V.)	1154	26	12	4	10	46%	15%	39%
PERIODO 1995-II								
EPISTEMOLOGÍA II (T.M.)	2204	11	4	5	2	36%	45%	19%
PENSAMIENTO SOCIAL II (T.V.)	2254	18	12	6	0	67%	33%	0%
ECO. POL. SOC. MODERNA II (T.M.)	2204	11	9	2	0	82%	18%	0%
PERIODO 1996-I								
PENSAMIENTO SOCIAL I (T.V.)	1154	21	5	10	6	24%	48%	28%
EPISTEMOLOGÍA I (T.V.)	1154	21	8	8	5	38%	38%	24%
ECO. POL. SOC. MODERNA I (T.M.)	1104	33	25	8	0	76%	24%	0%
PERIODO 1996-II								
PENSAMIENTO SOCIAL II (T.V.)	2254	19	6	13	0	32%	68%	0%
ESTRUC. SOC. POL. MEX. II (T.V.)	2254	19	7	12	0	37%	63%	0%
EST. APLIC. A LAS C.S. I (T.M.)	2204	27	15	10	2	56%	37%	7%
PERIODO 1997-I								
ECO. POL. SOC. MODERNA I (T.M.)	1104	55	21	20	14	39%	36%	25%
ECO.-EDO. EN AMERICA L. (T.M.)	1331	7	5	2	0	71%	29%	0%
PENSAMIENTO SOCIAL I (T.M.)	1134	47	18	10	19	39%	21%	40%
PERIODO 1997-II								
ECO. POL. SOC. MODERNA II (T.M.)	2201	49	18	28	3	37%	57%	6%
TEORIA SOCIAL II (T.M.)	2401	19	9	8	2	47%	42%	11%
SIST. POL. MEX. (T.M.)	2401	19	10	8	1	53%	42%	5%
PERIODO 1998-I								
TEORIA SOCIAL I (T.M.)	1301	37	22	11	4	59%	30%	11%
ECO.-EDO. EN AMERICA L. (T.V.)	1351	24	17	7	0	71%	29%	0%
PENSAMIENTO SOCIAL I (T.M.)	1104	57	30	16	11	53%	28%	19%

PERIODO 1998-II								
METODOLOGIA II (T.V.)	2451	23	13	10	0	57%	43%	0%
SEM. SUBJ. Y VIDA COT. (T.V.)	2855	10	6	4	0	60%	40%	0%
SEM. DE INVESTIGACION I (T.V.)	2651	6	3	2	1	50%	33%	17%
PERIODO 1999-I								
SEM.INSTIT.PARTIC.POLIT. (T.V.)	1757	1	0	1	0	0%	100%	0%
ECO. POL. SOC. MODERNA I (T.M.)	1104	63	17	28	18	27%	44%	29%
TEORIA SOCIAL I (T.M.)	1301	44	20	15	9	46%	34%	20%
EPISTEMOLOGÍA I (T.M.)	1104	63	24	20	19	38%	32%	30%
PERIODO 1999-II								
SEM. PLANIF.DES.-CAMP.SOC. (T.M.)	2809	1	0	1	0	0%	100%	0%
SEM. IDEOLOGIA Y PODER (T.M.)	2806	7	4	2	1	57%	29%	14%
TEORIA SOCIAL II (T.M.)	2401	37	13	10	14	35%	27%	38%
PERIODO 2000-I								
TEORIA SOCIAL II (T.M.)	2402	1	0	1	0	0%	100%	0%
SEM.INSTIT.PARTIC.POLIT. (T.V.)	1757	8	4	3	1	50%	38%	13%
TALLER DE REDACCION (T.V.)	1154	34	22	11	1	65%	32%	3%
PERIODO 2000-II								
METODOLOGIA II (T.V.)	2451	23	11	12	0	48%	52%	0%
SEM. POL. SOCIAL II (T.V.)	2856	10	6	4	0	60%	40%	0%
SEM. BUROC.-POLS.PUBLS. (T.V.)	2658	3	2	1	0	67%	33%	0%
* EN EL PERIODO 2000-I NO SE REGISTRA ÍNDICE DE REPROBACIÓN DEBIDO A LA HUELGA								
PERIODO 2001-I								
EST. APLIC. A LAS C.S.II (T.M.)	1301	26	15	11	0	58%	42%	0%
SEM. MOVS. SOCS. MEX. I (T.M.)	1705	5	2	2	1	40%	40%	20%
SOCIEDAD Y CULTURA (T.M.)	1501	21	10	7	4	48%	33%	19%
PERIODO 2001-II								
ECO. POL. SOC. MODERNA II (T.M.)	2201	35	25	8	2	71%	23%	6%
SEM. IDEOLOGIA Y PODER (T.M.)	2806	9	2	6	1	22%	67%	11%
SEM. PROC. ELECTORALES II (T.V.)	2858	1	0	1	0	0%	100%	0%
PERIODO 2002-I								
METODOLOGIA III (T.M.)	1501	25	16	8	1	64%	32%	4%
EST. APLIC. A LAS C.S.II (T.M.)	1301	22	14	6	2	64%	27%	9%

EPISTEMOLOGÍA I (T.M.)	1105	31	21	8	2	68%	26%	6%
PERIODO 2002-II								
POLITICA Y GOBIERNO (T.M.)	2401	11	3	8	0	27%	73%	0%
SEM. EDO. MEXICANO (T.V.)	2653	2	1	1	0	50%	50%	0%
SEM.ORG.RURAL-PLANIF.URB. (T.M.)	2602	3	2	1	0	67%	33%	0%
PERIODO 2003-I								
SEM. INSTIT.-PARTIC. POL. (T.M.)	1708	3	1	2	0	33%	67%	0%
TEORÍA SOCIAL I (T.M.)	1301	31	19	10	2	62%	32%	6%
METODOLOGÍA III (T.V.)	1551	23	13	7	3	57%	30%	13%
PERIODO 2003-II								
METODOLOGIA II (T.V.)	2451	26	17	8	1	65%	31%	4%
SEM. IDEOLOGIA Y PODER (T.M.)	2806	11	4	3	4	36%	28%	36%
EPISTEMOLOGÍA II (T.M.)	2202	39	23	10	6	59%	26%	15%
PERIODO 2004-I								
SEM. MOVS. SOCS. MEX. C. I (T.M.)	1705	2	1	1	0	50%	50%	0%
SEM. CULT. Y REPS. SOCS. II (T.M.)	1708	5	3	2	0	60%	40%	0%
PENSAMIENTO SOCIAL I (T.M.)	1108	31	12	12	7	39%	39%	22%
PERIODO 2004-II								
SEM. DE INVESTIGACIÓN III (T.M.)	2809	8	1	5	2	13%	63%	25%
ESTADÍSTICA APLIC. A LAS C.S. I (T.V.)	2251	34	14	18	2	41%	53%	6%
EST. APLIC. A LAS C.S. I (T.M.)	2201	34	16	12	6	47%	35%	18%
PERIODO 2005-I								
TEORÍA SOCIAL III	1522	27	8	13	6	30%	48%	22%
SOCIEDAD Y CULTURA	1522	28	11	11	6	39%	39%	21%
SEM DE ANÁLISIS SOCIAL II	1773	6	3	3	0	50%	50%	0%

Fuente: Jefatura de la Licenciatura de Sociología de la FES-Aragón, 2005.

SI SU RESPUESTA FUE AFIRMATIVA. INDIQUE LOS LUGARES A LOS QUE HA ACUDIDO

III. ACTIVIDADES CULTURALES.

15. ¿ACOSTUMBRA ASISTIR A EVENTOS CULTURALES?

A. SI

B. NO

SI SU RESPUESTA FUE AFIRMATIVA. ESPECIFIQUE EL TIPO DE EVENTOS A LOS QUE ASISTE

16. ¿CON QUE FRECUENCIA ASISTE A CADA UNO DE ELLOS?

A. POR LO MENOS 3 VECES A LA SEMANA

B. POR LO MENOS UNA VEZ POR SEMANA

C. OCASIONALMENTE

17. ¿QUÉ GÉNERO LITERARIO ACOSTUMBRA LEER? (NO INCLUYE EL OBLIGADO POR LAS MATERIAS)

18. ¿CON QUE FRECUENCIA REALIZA ESTA ACTIVIDAD?

A. A DIARIO

B. TRES VECES A LA SEMANA

C. UNA VEZ POR SEMANA

D. OCASIONALMENTE

19. ¿LEE EL PERIODICO?

A. SI

B. NO

SI SU RESPUESTA FUE POSITIVA. INDIQUE EL NOMBRE DE LOS PERIODICOS QUE CONSULTA, ASÍ COMO LA FRECUENCIA.

PERIODICOS: _____

FRECUENCIA: A. A DIARIO

B. TRES VECES A LA SEMANA

C. OCASIONALMENTE

20. ¿QUÉ SECCIÓN DE LOS PERIODICOS LE INTERESA MÁS?

A. POLÍTICA

B. ECONOMICA

C. SOCIALES

D. DEPORTES

21. ¿ACOSTUMBRA VIAJAR?

A. SI

B. NO

SI SU RESPUESTA FUE SI, INDIQUE LOS LUGARES QUE HA VISITADO

22. ¿HA VIAJADO AL EXTRANJERO?

A. SI

B. NO

SI SU RESPUESTA FUE AFIRMATIVA, INDIQUE LOS PAÍSES QUE HA VISITADO, ASÍ COMO EL PROPOSITO DE SU VISITA

PAISES _____

PROPOSITO: A. ACADÉMICO B. FAMILIAR C. TURISTICO

IV. ESPECTATIVAS ACADÉMICAS.

23. ¿SABE EN QUE CONSISTE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA?

 A. SI B. NO

SI SU RESPUESTA FUE POSITIVA, EXPLIQUE EN QUE CONSISTE

24. INGRESO A LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA POR:

A. PRIMERA OPCIÓN B. SEGUNDA OPCIÓN C. TERCERA OPCIÓN
 D. NUNCA LA ELIGIO

SI USTED ELIGIO LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA COMO PRIMERA OPCIÓN, EXPLIQUE LOS MOTIVOS:

25. ¿QUE ES LO QUE ESPERA OBTENER AL TERMINAR LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA? (PUEDE SEÑALAR UNA O MÁS OPCIONES)

A. ELEVAR SU NIVEL SOCIAL B. ELEVAR EL NIVEL DE INGRESOS
C. ELEVAR EL NIVEL CULTURAL D. INCORPORARSE AL MEDIO LABORAL
E. OTRO (S), ESPECIFIQUE _____

ANEXO 5

GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA DE LA FES- ARAGÓN. GENERACIÓN 1998-2001

Indicadores del Capital Social

¿Cómo defines la colonia donde vives?
¿En cuantos cuartos está distribuida tu casa?
¿Con que servicios contabas cuando eras estudiante de la Licenciatura en Sociología de la antes ENEP ahora FES-Aragón?
¿La mayor parte de tus amistades de dónde son?
¿Cuántas personas integran tu familia? ¿Qué lugar ocupas?
¿Cuál es el nivel de escolaridad de tus padres?

Indicadores del Capital Económico

¿Cuál es la ocupación de tus padres?
A parte de estudiar ¿trabajabas? Por qué ¿Cuánto tiempo dedicabas al trabajo? ¿Cómo se vivía el panorama económico en tu casa? ¿A cuanto ascendía el ingreso familiar mensual?
¿Tu trabajo se relacionaba con la licenciatura?
¿Cuánto ganabas?
¿Cómo distribuías tus ingresos?

Práctica Escolar

¿De que nivel medio superior eres egresado?
¿En cuanto tiempo cursaste el nivel medio superior? (más de tres años por qué)
Cuéntame cómo fue trayectoria escolar en el nivel medio superior
¿Qué promedio de calificación tienes?
¿Cuántos extraordinarios presentaste y cuantas materias volviste a cursar?
¿Qué factores internos (familia) o externos (institución) consideras influyó a que obtuvieras este rendimiento académico?
¿Cuánto tiempo tardaste en ingresar a la licenciatura? ¿Por qué?
¿Elegiste estudiar la Licenciatura en Sociología? ¿Cuáles fueron tus razones para escoger la Licenciatura en Sociología?
¿Si tuvieras la oportunidad de elegir nuevamente carrera cuál elegirías?
(Si la respuesta fuera negativa)
Relátame cómo fue tú trayectoria en el nivel superior desde que

llegaste
 ¿Qué Licenciatura pretendías estudiar y por qué? ¿Por qué no pediste tu cambio?
 ¿Cuándo ingresaste a la Licenciatura en Sociología, sabías en que consistía la licenciatura? ¿Cómo te informaste? ó ¿Por qué te informaste?
 ¿Qué expectativas tenías de la Licenciatura en Sociología en tu vida profesional y personal? ¿Qué esperabas de la licenciatura?
 ¿Qué significado tenía para ti estudiar Sociología?
 ¿Presentaste algún extraordinario en la licenciatura o volviste a cursar alguna asignatura?
 ¿Qué promedio tienes?
 ¿Tú promedio final consideras corresponde al esfuerzo realizado?
 ¿Por qué?
 ¿Qué fue lo que más se te dificultó de la licenciatura? ¿Por qué?
 (ESTA PREGUNTA SE HARÁ SEGÚN SEA EL PERFIL DE MI ENTREVISTADO)
 ¿Cuál fue el motivo por el que abandonaste la carrera?
 ¿Por qué no te haz regularizado con tus materias, es decir por qué no haz cubierto las asignaturas que adeudas?
 ¿Qué te ha llevado a no titularte?
 ¿Qué te motivo a titularte?
 ¿Qué te motivo a buscar un lugar en el posgrado?

Capital cultural interiorizado

¿Cuál era la opinión de tus padres respecto a que estudiaras Sociología?
 ¿Cuánto te insistían tus padres para seguir estudiando?
 ¿Tienes algún familiar que sea profesionista?
 ¿Qué habilidades consideras tú son necesarias para obtener buenas notas en la licenciatura?
 ¿Qué habilidades consideras pusiste en marcha en tú trayecto educativo para alcanzar ese rendimiento académico?
 ¿Qué técnicas de estudio utilizabas?
 ¿Cuánto tiempo dedicabas al estudio?
 ¿Qué es la cultura para tí?
 ¿Cómo consideras que se obtiene la cultura?
 ¿Consideras que tienes cultura?
 ¿Consideras que la cultural es un factor importante para un estudiante?

Capital cultural objetivado

En tú práctica educativa ¿Con qué recursos contabas para estudiar?
 ¿Consideras tienes el hábito de la lectura?
 ¿Cuántos libros relacionados con la licenciatura compraste?

- ¿A la fecha cuántos haz comprado?
- ¿En tu familia, acostumbran leer?
- ¿En tu casa cuentan con un lugar destinado para hacer la tarea, leer?
- ¿Leías el periódico, revistas o especializadas?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿Por qué?
- ¿Tomabas talleres o cursos extracurriculares?
- ¿Qué significado tenían en tu formación profesional?
- ¿Dedicabas tiempo a otra actividad que no tuviera relación con la Universidad? ¿Cuál?
- ¿Acostumbrabas asistir a eventos culturales fuera o dentro de la ENEP?
- ¿A cuales?
- ¿Con que frecuencia?
- ¿Con quien acostumbrabas asistir?
- ¿Qué hacías tú o tú familia para dotarte de cultura?
- ¿Consideras que la cultura en un estudiante favorece en su trayecto escolar?
- ¿Por qué?

Indicadores de las Condiciones Institucional-escolares

- ¿Consideras que los métodos didácticos que ofrecía el docente para llevar a cabo su clase eran ideales para aportar conocimientos?
- ¿Consideras que la licenciatura te prepara eficazmente para enfrentar el campo laboral?
- ¿Consideras que la jefatura de carrera trabajo lo necesario para que tu formación como sociólogo fuera óptima?
- ¿Qué valor le das a la FES-Aragón como institución de educación superior de la UNAM? (Servicios, infraestructura, personal académico-administrativo)
- ¿Cuándo estudiabas la licenciatura te sentías identificado como estudiante de la UNAM en ENEP Aragón? ¿Por qué?

FUENTES DE CONSULTA

Aguilar Sahagún, Luis Armando (2003) "Pluralismo y desigualdad educativa en México" en Renglones, no. 55, México, pp. 99-107.

Archer, Margaret (1982) "Introduction: Theorizing about the expansion of educational systems" en The sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems, SAGE 27, Londres, pp. 3 -64.

Bartolucci Incico, Jorge (2000) Desigualdad social, educación superior y Sociología en México, Edit. Porrúa-CESU, México.

Bartolucci Incico, Jorge, Mariclaire Acosta y Roberto A. Rodríguez (1981) Perfil del estudiante de primer ingreso al CCH, México, UNAM.

Baudelot Christian y Roger Establet (1981) La escuela Capitalista, Edit. Siglo XXI.

Béjar Navarro, Raúl y Héctor Hernández Bringas (coords.) (1993), Población y Desigualdad Social en México, UNAM CRIM, Cuernavaca.

Béjar Navarro, Raúl y Jorge Isaac Egurrola (Coords.) (2005), en Educación superior y Universidad Pública, Serie Universidad creativa, Edit. Plaza y Valdés FES Acatlán-UNAM, México.

Boudon, Raymond (1983) Desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales, Edit Laia, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (1984) "El espacio social y la génesis de las clases" en Sociología y Cultura, México, Grijalbo CONACULTA, serie Los noventa, pp. 27-55.

Bourdieu, Pierre (1987) "Los tres estados del capital cultural", en Sociológica, Año 2, No. 5, pp. 11-17.

Bourdieu, Pierre (1991) "Estructuras, habitus, prácticas" y "Lógica de la Práctica" en El sentido Práctico, Edit. Taurus, España, pp. 91-111 y 137-165.

Bourdieu, Pierre (1997), Prácticas sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre (1998) "El espacio social y sus transformaciones" en La distinción. Criterios y bases sociales del gusto, Edit. Taurus, España, pp.97-165.

Bourdieu, Pierre (2000) "Cómo se hace una clase social? Sobre la existencia teórica y práctica de los grupos" y "Las formas del capital.

Capital económico, capital cultural y capital social” en Poder, derecho y clases sociales, Edit. Descleé de Brouwer S.A., Bilbao, pp. 101-131.

Bourdieu, Pierre (2003) Capital cultural, escuela y espacio social, Edit. Siglo XXI, 5ª edición, México.

Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron (1973) Los estudiantes y la cultura, Edit. Labor S.A., Buenos Aires.

Bracho, Teresa (1990) “Capital Cultural: impacto en el rezago educativo”, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. XX, No. 2, pp. 13-46.

Bracho, Teresa (1995) “Distribución y desigualdad educativa en México” en Estudios Sociológicos, Vol 13, no. 37 México.

Bracho, Teresa (2002) “Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica” en Educación, no. 29, España, pp. 31-54.

Casanova Cardiel, Hugo, (2001) “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad” en La Universidad de México. Un recorrido histórica de la época colonial al presente, Marsiske, Renate (coord.) (2001) “La UNAM en 1970 a 2000”, en Edit. Plaza y Valdés CESU-UNAM, México, pp. 261-325

Castro, Inés (1997) “El pragmatismo Neoliberal y la desigualdades educativas en América Latina”, en Revista Mexicana de Sociología, Julio-Septiembre, No. 3, Vol. LIX, pp. 189-205.

Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2004) en Los Agentes de la Investigación Educativa en México. Capitales y Habitus, Edit. Plaza y Váldez y CESU UNAM, México

Corella Espinoza, María Isabel (1996), “Aplicación de un modelo de análisis de trayectoria para explicar el rendimiento académico” en Revista Educación, 20 (2), pp. 41 a 50.

Coto Meza, Ramón (2001) “De la desigualdad a la equidad” en Revista Educación, No. 11, México, pp.60-61.

Crompton, Rosemary (1997) en Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales, Edit. Tecnos, Madrid.

Dale, Roger (1996) “Globalización: ¿Un nuevo mundo para la educación comparada?”, en Jürgen Schriewer (compilador), Formación del discurso en la educación comparada, Edit. POMARES CORREDOR, Barcelona, pp. 69-90.

De Miguel Díaz, Mario (1999) “Evaluación de la Enseñanza Propuesta de Indicadores para las titulaciones en en Indicadores en la Universidad

informes y decisiones, Plan Nacional de Evolución de Calidad de las Universidades MEC/ Consejo de Universidades, Madrid 491 pp.413-430.

Duhau, Emilio (2003) en “División social del espacio metropolitano y movilidad residencial” en Papeles de la población, abril/junio, No 36 UAEM, Toluca México, pp. 161-210

Duschatzky, Silvia, (1996), “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad”, en Revista Propuesta Educativa, No. 15, Diciembre, pp. 45-49.

ENEP Aragón UNAM, (2000), Manual de bienvenida. Generación 1999.

ENEP Aragón UNAM, (2001), Manual de bienvenida. Generación 2001.

ENEP Aragón UNAM, (1994) Tomo I y II Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología.

ENEP Aragón (2003) “Eficiencia Terminal” en Catalogo de indicadores de desempeño UNAM.

Escudero Escorza, Tomás (1999) “indicadores del Rendimiento académico: una experiencia en la Universidad de Zaragoza” en Indicadores en la Universidad, informes y decisiones, Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades, MEC/Consejo de la Calidad de Universidades, Madrid 491 pp. 251-256.

Fernández Mora, MT Lorente E (1999) “Problemas de la interpretación de Rendimiento de los estudiantes como indicador de calidad de una institución “en Indicadores en la Universidad informes y decisiones, Plan Nacional de Evolución de Calidad de las Universidades, MEC/ Consejo de Universidades, Madrid 491 pp. 263-271.

FES-Aragón UNAM, (2005 a), Manual de bienvenida. Generación 2006.

FES-Aragón UNAM, (2005 b), Análisis y evaluación del Plan de Estudios vigente 1995. Inédito.

FES-Aragón UNAM, (2005 c), “Aprueban CU el cambio de denominación de la ENEP a Facultad de Estudios Superiores”, en Boletín Aragón, No 191, FES-Aragón-UNAM, pp. 100 y 11.

FES-Aragón UNAM, (2005 d), “Certifican con la norma ISO 9001:2000, 14 laboratorios del área de ingeniería de la FES-Aragón” en Boletín Aragón, No. 195, FES-Aragón UNAM, pp. 3 a 5.

FES-Aragón UNAM, (2006 e), “Aragón en cifras”, en Boletín Aragón, Edición Especial XXX Aniversario FES-Aragón, FES-Aragón UNAM, pp. 21.

Fuentes Navarro Teresa (2004-2005) "El sujeto como sujeto de Rendimiento académico" en Sinética N° 25, Agosto-Enero México pp.23-27

Galicia Reyes, Jovita (2003) "Las escuelas Nacionales de estudios profesionales: proyecto inconcluso de descentralización e innovación de la UNAM, 1974-1994", ENEP Aragón, Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales, México, UNAM FCPYS

García Salord, Susana (2004) "Las clases medias: lugares de indeterminación" en Acta Sociológica, No. 40, México, FCPYS UNAM, pp.215-256.

Giménez, Gilberto (2004) "La concepción simbólica de la cultura" y "Cultura e identidades" en Cultura e Identidades, IIS-UNAM, pp. 1-17 y 18-44.

Giménez, Gilberto (2005) "Introducción a la Sociología de Bourdieu" en Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra, Isabel Jiménez coord. Edit. Plaza y Valdés/CESU-UNAM, México pp. 35-52.

Gimeno Sacristán, José (1997), Autoconcepto, sociabilidad y Rendimiento escolar, MEC Madrid, 263 pp. 11-34, 50-61, 135-263.

Giroux, Henry y Ramón Flecha (1994) "Mas allá de la teoría de la reproducción" en Igualdad educativa y diferencia cultural, Edit. Roure Barcelona.

Goberna, López y Pastor (1989) "Hacia un análisis comparativo del Rendimiento académico en la Universidad Española" en Revista de Educación, No. 290, MEC Madrid, pp. 357-370.

González Tirados, Rosa María (1989) Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE Madrid.

González Galán, Ma. Ángeles y E. López López (1985) "Factores del rendimiento universitario" en Revista Española de Pedagogía, N° 169-170, Julio-Diciembre pp. 467-519.

Granja Castro, Josefina (1997) "Los desplazamientos en el discurso educativo en América Latina" en Revista Mexicana de Sociología, Julio-Septiembre, No. 3, Vol. LIX, pp. 161-187.

Granja Castro, Josefina (2000) "Educación, complejidad social y diferencia" en Los márgenes de la educación. México a finales del Milenio, No 1, Serie Cuadernos de Construcción conceptual en Educación, SADE/Plaza y Valdez, México

G. Omar, Alicia (2004) "La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la auto percepción de los alumnos en Revista

Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXIV, núm. 2, México, pp. 9-27.

Grupo Técnico de Responsables de Estadística y Planeación Institucional, (2003), "Catálogo de indicadores de desempeño" Propuesta, ENEP Aragón, UNAM, México.

Gutiérrez, Alicia, (1997), Pierre Bourdieu. Las Prácticas sociales, Universidad Nacional de Misiones, Córdoba Argentina.

Gutiérrez Gómez, Rubén y Pérez García Florina (1992) "Variables socioeconómicas y familiares que influyen en la elección vocacional: Aportaciones a la Sociología de la Elección" en Revista de la secretaria de educación Cultural y Bienestar Social del gobierno de Estado de México (México) Vol. 1 N° 3 pp. 47-52.

Guzmán Gómez, Carlota y Claudia L. Saucedo Ramos (2005) "Investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002)", en Patricia Ducoing Watty, (coord) Sujetos, Actores y Procesos de formación, Tomo II, COMIE-IPN, pp. 641-832.

Guzmán Gómez, Carlota, (2004) Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan, CRIM-UNAM, México

Jiménez, Isabel (coord.), (2005), Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra, Edit. Plaza y Valdés/CESU-UNAM, México.

Kerbo, Harold, (1998), Traducción María Teresa Casado, Estratificación Social y Desigualdad. El conflicto de clases perspectiva histórica comparada, Edit. Mc Graw Hill.

Lotiesá, Margarita (Comp) (1986) "Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad" en Jornadas internacionales, MEC, Madrid.

Maldonado, Mónica María (2002) "Diversidad y desigualdad: desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo" en Páginas de la escuela de ciencias de la educación, vol. 2, no. 2-3, Argentina, pp. 51-61

Marchesi, Alvaro (2000) "Sistema de indicadores de desigualdad educativa" en Revista Iberoamericana de educación, No. 23, España, pp. 135-163.

Marsiske, Renate (coord.) (1989) "Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM 1976-1985" en Los estudiantes. Trabajos de historia y Sociología, Edit. Plaza y Valdés CESU-UNAM, México, pp.291-360.

Marsiske, Renate (coord.) (2001) “La UNAM en 1970 a 2000”, en La Universidad de México. Un recorrido de la época colonial al presente. Edit. Plaza y Valdés CESU-UNAM, México, pp. 261-325.

Martín, Eustaquio (1986) El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación, OEI, Madrid.

Melgarejo Aguilar, María del Rosario (2003) “Consideraciones preliminares en torno al Financiamiento y Futuro de la universidad pública: el caso de la UNAM” en Financiamiento y Futuro de la universidad pública: el caso de la UNAM, Tesis de Licenciatura, México, ENEP Aragón-UNAM.

Morán Oviedo, Porfirio (1997) “Instrumentación didáctica”, en Fundamentación didáctica, Tomo 1, 7ª Edición, Gernika, México, pp. 137-201.

Morduchowicz, Roxana, (2004), El capital cultural de los jóvenes, Edit. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Muñoz García, Humberto (coord.), (1998) “Educación y desigualdad social” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.3 no. 6 México, pp 317-345.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1996) Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema, Edit. Fondo de Cultura Económica, México.

Murillo, Javier y Consuelo Velaz (1995) “Las desigualdades en educación: análisis, respuestas de la administración educativa y prospectiva” en Bordón, Vol. 47, no. 4, España, pp. 389-425.

Nieto, Marcela y Margarita Domínguez (2003) “Aprendizaje: género, escuela y rendimiento académico” en Revista de la Educación Superior, Vol. XXXII (1), pp. 53-63.

Nucci, Nelly (2005) “Las familias en la reproducción cotidiana de la existencia. Estrategias de sobrevivencia y estrategias de reproducción social” en Revista Conciencia social, Año V, No. 7-8, Diciembre, Nueva Época, Publicación de la Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba Argentina, pp. 25 – 29.

Pansza, Margarita, Esther Carolina Pérez y Porfirio Morano (1997) en Fundamentación didáctica, Tomo 1, 7ª Edición, Gernika, México.

Passeron, Jean Claude, (1983), “La teoría de la reproducción social como teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna” en Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México, pp. 417-442.

Piña Osorio, Juan Manuel (coord.), (2003), "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación" en Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior, Edit. Plaza y Valdés CESU UNAM, México.

Pérez Sánchez, Carmen Nieves (2000), "La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente" en Revista Iberoamericana de educación, No. 23, España, pp. 189-202.

Pérez, León Rebeca y Ariana Haydé Vergara (2002), "Hacia una definición del perfil de los estudiantes de la Licenciatura de Sociología de la UAM Azcapotzalco" en Sociológica, Vol. 17, No 49, México, pp. 303 – 352.

Rangel, José (2004) "Curvas de proyección de Trayectoria escolar y mapas de probabilidades de egreso" en Revista de la Educación superior, Vol. 33 (1) No. 929 Enero-Marzo, México, pp.11a 29.

Revuelta Chain, Ragueb (1993) "Estudiantes Universitarios: Trayectorias escolares" en Colección Pedagógica Universitaria, Enero- Diciembre N° 23/24 México Veracruz pp. 265-292.

Rodríguez Espinar, Sebastián (1982) Factores de Rendimiento Escolar, Oikos- Táu, Barcelona 201 pp. 35-65, 80-83, 95-147,163-201.

Rosique Cañas, José Antonio y Carlos García Villanueva, (2005), "Veredas: Revista del pensamiento sociológico, trabajo colectivo e identidad académica", en Revista Reencuentro, abril No 42, UAM Xochimilco, México.

Sánchez, Roberto y Sebastián Urquijo (2003) "Impacto de un programa de educación a distancia sobre el desempeño académico en alumnos universitarios" en Revista IRICE, Argentina, pp. 11-126

Schriewer, Jürgen (1996) "Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada" en Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada, Edit. POMARES CORREDOR, Barcelona, pp. 17-58.

Slater, David (1996) "La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: Imaginaciones desafiantes de lo global" en Pereyra Miguel A., Jesús García Minués, Antonio J. Gómez, Miguel Beas (Compiladores) Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Edit. POMARES CORREDOR, Barcelona, pp. 59-89.

Steichen, J. Régine, (2001-2002), "Pierre Bourdieu, Una perspectiva Sociológica singular," Revista ABRA, No31, Julio-jun, Costa Rica, pp., 93-100.

Tabash Blanco, Nayibe (2000) "Globalización y currículum" en Educación Revista de la Universidad de Costa Rica, Vol. 24, No. 1, Costa Rica pp. 13-17.

Terrén, Eduardo (1999) "Sociedad educada", en Educación y Modernidad, Anthropos, Universidad de Coruña, pp. 23-76.

Touron, Javier (1985) "La predicción del Rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones" en Revista Española de Pedagogía N° 169-170, Julio- diciembre pp. 497-519

Williams, Raymond (1981) "Reproducción" en Sociología y Cultura, Barcelona, Edit. Paidós, pp. 174.

Zepeda Landa, Samuel David (2003) "Aprendizaje y Cultura: Procesos convergentes" en Revista Syndesis-Z, No. 11, México, pp. 37-39.

CIBERGRAFÍA

El capital cultural en www.eumed.net/libros/2005/gcc/1c.htm

FES-Aragón (2006 f) en www.aragon.unam.mx

Haig Sarkissian, Jorge "El profesor como factor determinante del rendimiento académico", en <http://www.argiropolis.com.ar/secciones/educacion/Sarkis1.htm>.

Legislación Universitaria en www.dgelu.unam.mx

"Pierre Bourdieu y el capital cultural", en http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo3/teor_socol_educac_4.htm