eumed.net
Enciclopedia Virtual

Editado por Servicios Académicos Internacionales para eumed.net
Derechos de autor protegidos. Solo se permite la impresión y copia de este texto para uso Personal y/o académico.

Este libro puede obtenerse gratis solamente desde
http://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1451/index.htm
Cualquier otra copia de este texto en Internet es ilegal.

INDICE

PRIMERA PARTE: TEXTOS Y CONTEXTO

	Página
I. Presentación	1
1.1. Foco de la investigación	2
1.2 Objetivos	3
1.3 Preguntas para un problema complejo	3
1.4 Propósitos	4
1.5 Historia y narrativa universitaria	5
1.6. Naturaleza del estudio	9
1.7. Estructura del informe	10
II. Marco teórico	12
2.1. Fundamentos teóricos	12
2.2. El estudiantado fuera del aula y del rendimiento escolar	13
2.3 Teoría de la acción y la reproducción social.	15
2.3.1 Conceptos centrales de la Teoría de la reproducción social	15
2.3.2 La familia y las instituciones educativas como lugares estructurados para la reproducción social.	18
2.4 La espacialidad de la vida social	21
2.4.1 Teorías del espacio	23
2.4.2 Territorio	27
2.4.3 Lo urbano	29
2.4.4 Proxemia: territorio personal y grupal	30
2.4.5 Urbanismo y Arquitectura	32
2.5 Arquitectura universitaria	32
2.5.1 “Espacios didácticos” en un *campus* universitario	35
2.6 La Universidad el cruce de culturas	38
2.6.1 Cultura académica	39
2.6.2 Cultura experiencial	41
2.6.3 Cultura institucional	42
2.6.4 Cultura social	43
2.6.5 Cultura crítica	44
2.7. Cuerpo, emoción e Interaccionismo simbólico	45
2.71 Las interacciones	46
III. Posicionamiento Metodológico	52
3.1 Antecedentes	52
3.2 Paradigmas de la investigación educativa	52
3.2.1 Caracterización del estudio	54
3.3. Plano metodológico	54
3.3.1. Investigación Etnográfica	55
3.4. Logística	56
3.4.1. Topos y temas	56
3.4.2. Observación	57
3.4.3. Entrevista	57
3.4.4. Muestreo	59
3.4.5. Fotografías y datos visuales	60
3.5 Categorización	61
3.5.1. Consideraciones previas a la interpretación	62
3.6 Triangulación	63
IV. Una aproximación histórico- antropológica y socioeconómica al objeto de estudio y su entorno.	65
4.1 Los *campi* universitarios y el entorno urbano	68

4.2 Evolución histórico- demográfica del contexto urbano, antropológico y socioeconómico de Ciudad Juárez 70
4.3 Éxodo y autoexilio de los pobladores 74
4.4 Rasgos de la cotidianidad en Ciudad Juárez 76
4.4.1 Movilidad urbana 76
4.4.2 La alimentación y las bebidas 78
4.4.3 La indumentaria 80
4.4.4 La vivienda y cotidianidad en los barrios 80
4.4.5 Significados, etiquetas y sentidos de la vida cotidiana en Ciudad Juárez 82
4.4.6 Significados desde las condiciones y actividades económicas. 83
4.5 Educación en esta frontera 84
V. Políticas Educativas (CU en el contexto de las Políticas Públicas en materia de Educación superior). 87

SEGUNDA PARTE: CU TRAYECTO, ESCENARIO Y AMBIENTES

VI. Ciudad Universitaria y el campus didáctico 93
6.1 El trayecto interurbano 94
6.2 El campus universitario 99
6.3 Los edificios universitarios 103
6.3.1 Edificio A 103
6.3.2 Edificio C 111
6.3.3 Edificio B 120
6.3.4 Edificio D-1 125
6.4 Aulas, salones y audiovisuales 128
6.4.1 Una aproximación a la vida en las aulas 136
6.5 La biblioteca, ¿un ambiente de aprendizaje? 138
6.6 Espacios y equipamiento públicos en CU. 144
6.6.1 El gran corredor exterior 144
6.6.2 Los baños o la pública privacidad 148
6.6.3 Los elevadores 150
6.6.4 Los estacionamientos o la posición objetivada 152
VII. Habitabilidad y Cotidianidad en el Edificio “A” 155

TERCERA PARTE: COTIDIANIDAD, CULTURA Y POBLAMIENTO DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA (CU)
VIII. Rasgos de la vida cotidiana en el campus Ciudad Universitaria 168
8.1 El Transporte 168
8.2 Rituales y prácticas de alimentación 174
8.2.1 Las cafeterías 177
8.2.2 Los proveedores extraoficiales 181
8.2.3 La red de estudiantes- proveedores de alimentos 182
8.2.4 Alimentos traídos de casa 183
8.3 El campus afectivo, lúdico y virtual (interacciones, emociones y redes sociales) 185
8.3.1 Juegos y deporte 193
8.3.2 El vestuario 195
8.3.3 La cultura nacional en CU 199
IX. Poblamiento y vulnerabilidad académica del campus CU. 201
9.1 Gestión y cultura institucional 205

9.2 Geo-política en CU 226
9.3 La vida académica, una cultura en gestación 233
X. Recapitulación y algunas reflexiones en torno al impacto de las prácticas y políticas educativas en la comunidad académica de CU-UACJ 237
10.1 La lejanía o el destierro urbano de una comunidad Universitaria 237
10.2 Aislamiento y entorno inhóspito del campus CU 241
10.3 Los edificios educativos o el espacio educador 245
10.4 La vida institucional y académica en CU 248

BIBLIOGRAFÍA 254

I. Presentación

Vida cotidiana, cultura y poblamiento del campus Ciudad Universitaria de la UACJ 2010-2013: entre la inhóspita lejanía, la estética arquitectónica y la vulnerabilidad académica. Es un estudio que se aproxima a la vida cotidiana de la comunidad universitaria que coloniza con su presencia, resistencia y negociación los espacios y prácticas institucionales en CU, un campus académico ultraperiférico de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se trata de una aproximación intencionada que busca comprender los significados que se construyen e intercambian día a día en esta creciente comunidad universitaria, durante el periodo de poblamiento 2010-2013, a la luz de condiciones situacionales como: lejanía, aislamiento, privación urbana y clima extremoso por una parte; infraestructuras inacabadas y equipamiento en una segunda toma, mientras que la oferta educativa, horarios, y la solvencia (o insolvencia) académica completan el plano escénico de la ocupación universitaria; en esas condiciones singulares se entrecruzan culturas, ambiente y el clima institucional, en un entramado simbólico de prácticas y significados que posibilitan, pero también constriñen la construcción de relaciones, interacciones, afectos, cohesión e identidad, y la formación profesional.

El elemento central del estudio es la comprensión de lo que significa ser estudiante desde las rutinas y regularidades que constituyen su vida cotidiana excluyendo por su diversidad los rituales áulicos. El estudio asume como foco la vida cotidiana de los estudiantes de CU sin definiciones previas, sin muestras representativas y sin asociar actuaciones y dedicación con rendimiento académicos. Pero sí intenta pergeñar trazos, claves y patrones que pautan las actuaciones, afectos y prácticas del estudiantado que nos den pistas para la comprensión de sus razones, temores, necesidades, frustraciones y aspiraciones. Se trata de un estudio que recorre la superficie socio-institucional, atento a los significados y sentidos de vida que están construyendo los estudiantes en su etapa universitaria. El estudio es una aproximación al mundo privado e ignorado de las vicisitudes, las necesidades bio-culturales y la vida emocional de las y los estudiantes de Ciudad Universitaria. Entendiendo lo privado (privación) como aquello que ha sido desprovisto de voz y de visibilidad pública, de aquello que al carecer de nombre, no es nombrado, aquello que no es parte de informes, estadísticas, ni de proyectos PIFI y por lo tanto carente de atención. Intento con este estudio -como sugiere Rockwell (2009)- hacer visible lo no visible y documentar lo no documentado.

El estudio, tiene como hilo conductor la vida cotidiana de la comunidad de CU por ello presta atención a los servicios y espacios institucionales fugaces y cambiantes que la universidad construye y va abriendo a la comunidad, porque en esas infraestructuras inacabadas, ellos instalan sus cuerpos, afectos e interacciones. Espacios cuyo poblamiento y ocupación alientan las dinámicas de dispersión, territorialidad o identificación de nichos en los que se construyen y reconstruyen afectos y lealtades, la aceptación, o el rechazo. Espacios que abrazan y acogen o que rechazan y expulsan. El estudio cobra sentido no solo como caso, sino en virtud de que la creación de campos universitarios ultraperiféricos se va convirtiendo en práctica común en las universidades mexicanas (p.e, Campus “Las palmas” de la UABC a 40 kilómetros de Tijuana y Campus “Arteaga” de la Universidad Autónoma de Coahuila a 15 kilómetros de la Ciudad de Saltillo)

La narrativa densa de corte etnográfico se integra con pinceladas gruesas y algunos detalles que le brinden textura. Pero los elementos centrales y la profundidad se encuentran en las voces de los protagonistas. Las imágenes de los escenarios institucionales en los que acontece la cotidianidad son parte integral del proceso descriptivo y un intento por mantener la lectura de un documento acerca de una cotidianidad cuya comprensión no admite ser resumida. En las rutinas, regularidades y rituales de la cotidianidad se incluyen: trayectos, transporte, horarios de clase, espera y alimentación pero también las interacciones y relaciones que con ellas se propician. El estudio incluye referentes territoriales entendiendo al territorio como entidad espacio-cultural limitada y como espacio conceptual caracterizado por una praxis

específica. En ese espacio antropológico y arquitectónico se diferencian: los comportamientos coreográficos o de tránsito; las interacciones recíprocas de distinta intensidad que ocurren en los corredores, halles, vestíbulos, patios, canchas e intersticios; de las actuaciones en escenarios y ambientes específicos como: la biblioteca, las salas electrónicas, las cafeterías y el ciberespacio. Se trata comprender la vida de los estudiantes en los espacios y servicios institucionales desentrañando: carga emocional, significado, confort, equipamiento o proximidad como factores que potencian o desalientan su poblamiento y disputa; espacios que se convierten en lugares o en "no lugares" (Augé, 2008) que se comparten, se recorren se habitan o por el contrario se abandonan y evitan. La cartografía de la vida cotidiana en CU recorre también los territorios perdidos, usurpados, arrebatados, proscritos y estamentales.

La diversidad de territorios que transitan y pueblan los estudiantes conduce de manera inevitable al concepto *hábitat,* un medio discontinuo casi portable que se estira desde el lugar de donde se procede, donde se habita, por donde se transita y los lugares donde se ejerce la ocupación. Con *hábitat* me refiero a la diversidad del espacio vital: recintos, edificios, intersticios, rutas, trayectos e itinerarios cotidianos en los que cada estudiante construye significados, sentidos de vida y relaciones que *ocupan* su vida (Heidegger, 2009).

CU es un *hábitat* diferente y singular en sí mismo, pero esa singularidad es distinta para cada estudiante, para cada género, para cada una de las carreras, para cada estamento, para cada profesor. Porque en este hábitat común, lleno de solapamientos territoriales y *co-estancias,* cada miembro de la comunidad vive, puebla y *habita* (Duque, 2008) los espacios de diferente manera, con diferente intensidad y con distintos afectos. El *hábitat* CU en este estudio comprende todos los recintos, instalaciones, patios y espacios institucionales a los que es posible ingresar libremente. Recordando en cada paso que se trata de un hábitat escindido de lo urbano y envuelto por un medio agreste y hostil que precipita las interacciones y afectos al interior de los edificios a los corredores y las áreas sombreadas. El hábitat común amalgama los territorios en los que fincan su cotidianidad, aquellos que exploran en busca de nuevos territorios que ocupar o lugares donde ocultarse. En los territorios compartidos que los estudiantes ocupan con sus cuerpos y actuaciones construyendo sus vidas, atisbando a los otros, inventariando sus sueños, temores e incertidumbres, realizando tareas y abonando afectos. El *hábitat* es la totalidad de microespacios y territorios continuos, elongados o fracturados en los que se espera, trabaja, descansa o estudia, los lugares en donde se atan y desatan complicidades, afectos, acuerdos, lealtades y miedos.

1.1. Foco de la investigación

El estudio centra su atención en la vida cotidiana de la comunidad que hace de CU parte de su hábitat, indagando sobre las razones prácticas (Bourdieu, 2007) y la sintaxis afectiva que rodea sus elecciones y su admisión en el campus CU de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Explora a partir de componentes geográficos, equipamientos urbanos e infraestructuras universitarias cómo las distancias, medios, transporte y horarios de clase y servicios inciden en la permanencia, uso e interacciones en los espacios universitarios. Ingresa a la vida cotidiana buscando entender cómo transcurre y cómo viven los estudiantes su día a día en un campus académico distante y apenas haciéndose. Preguntando de qué forma el entramado de las condiciones comunes y singulares contribuyen en configurar el modo de vida de los estudiantes pobladores del campus.

Del foco de estudio se hacen dos tomas escalares solapadas; una *abierta,* amplia (socio-económica, geo-histórica y urbana) que describe las características del contexto matriz (una ciudad convulsionada y dispersa) en el que se inserta de la comunidad universitaria. Y otra toma de *cuadro,* de dimensiones restringidas (antropológica-psicoambiental-proxémica)

para esclarecer desde el cruce de culturas, el cuerpo y los afectos del individuo-agente: los trayectos, territorios, prácticas, significados e interacciones que los estudiantes universitarios construyen al interior de los edificios, en los espacios comunes de tránsito y encuentro, en intersticios, corredores y sombreados y en los equipamientos universitarios -*a la mano*- que integran el *hábitat* en el que ejercen la ocupación de estudiantes.

1.2 Objetivos

- Conocer las condiciones de vida, los sentidos y significados que construyen y comparten los estudiantes universitarios en los trayectos y estancia en los espacios institucionales en los que acontece su vida cotidiana.
- Comprender e interpretar los sentidos y significados que los estudiantes construyen y negocian durante la etapa y *ocupación* de estudiante desde sus propias circunstancias, referentes, experiencias y voces.
- Trazar, recorrer y visibilizar la superficie socio-cultural-afectiva en la que trascurre parte de la vida del estudiantado registrando las condiciones de vida y componentes del contexto espacial, material y simbólico -lugares y territorios- (familiar, universitario y urbano) que concurren en el desarrollo social y en la construcción de afectos, relaciones interpersonales e interacciones de los estudiantes universitarios.

1.3 Preguntas para un problema complejo

Las preguntas que guían la búsqueda naturalista y etnográfica están incompletas porque intentan dejar espacio a las interpretaciones que emergen de las prácticas, significados y sentidos de la vida cotidiana de y desde los estudiantes. No se intenta identificar variables, pero si poner en relieve las relaciones, circunstancias y condiciones que contribuyen a singularizar la *ocupación* de estudiante en el entorno institucional poco estructurado de CU.

¿Cómo inciden la magnitud de las diversas especies de capital, el *habitus y las estructuras motivacionales* en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios?

¿Cómo impacta la lejanía de CU en las prácticas, rutinas, expectativas y autopercepción de los estudiantes de ese campus universitario?

¿Cómo contribuye el *hábitat* institucional: edificaciones, equipamientos, servicios y condiciones geoespaciales del campus universitario en las actividades, vida afectiva, ocio, recreación y rituales de alimentación del estudiantado de CU?

El nivel de estructuración de las culturas: institucional y académica en Ciudad Universitaria ¿alientan o inhiben las relaciones e interacciones y participación del estudiantado?

¿Qué condiciones y ocupaciones personales propician modos de vida singulares entre los estudiantes?

¿Qué expectativas, afectos y temores construyen y expresan los estudiantes de su vida cotidiana y universitaria?

1.4 Propósitos

El estudio tiene como punto de partida el supuesto que el contexto espacial y material y las culturas institucional y académica no sólo son el escenario en donde transcurre parte de la vida de los estudiantes, sino que además de ser un importante componente cultural del currículum universitario al que están atados: calidad, identidad y desarrollo personal, cívico y social; el contexto espacial, material y simbólico constituido en hábitat, forma parte de la densa red de significados que dan sentido y soporte a la vida cotidiana de los estudiantes.

Los propósitos del estudio son:

- Evidenciar el carácter educativo y socializador de las infraestructuras, espacios equipamientos, ambientes y prácticas institucionales.
- La comprensión de la construcción social y apropiación de significados y actuaciones del estudiantado de CU.
- Conocer las condiciones que propician la apropiación y/o participación de los estudiantes en los diversos espacios y prácticas universitarias.
- Mostrar la relevancia de los espacios, edificios, lugares, ambientes y nichos en la construcción de relaciones, interacciones, significados y prácticas culturales y académicas de los estudiantes de Ciudad Universitaria.
- Recuperar la visión holista y completa de estudiante como: individuo social, económico e intelectual, pero también la de un ser orgánico con cuerpo, afectos y emociones.
- Establecer una cartografía de los territorios institucionales (espacios físicos, conceptuales y formales) en los que transita, explora, se instala o elude y que contribuyen a la interacción humana, la construcción de significados y dotar de identidad al estudiantado de CU.
- Dar visibilidad a los comportamientos afectivos, a las aspiraciones y a las creencias que los estudiantes de CU expresan en las redes sociales.

Con ello se pretende:

- incorporar componentes geoespaciales y cartográficos como parte del texto en que se escribe la vida cotidiana y académica de los estudiantes universitarios, a fin de que las instituciones educativas mejoren la comprensión de las condiciones y significados de vida que construyen aquellos a quienes han declarado el “protagonista central”.
- evidenciar la necesidad de conocer y comprender las prácticas, significados y usos que otorgan el estudiantado de CU en su condición de pobladores pioneros y usuarios a los espacios, servicios y encuentros universitarios.
- recuperar los sentidos político, antropológico, curricular y didáctico de los espacios universitarios.
- documentar la vida cotidiana en CU desde la visión de las cuatro esferas del *campus didáctico* (Campos) enfatizando el vínculo y mutua implicación de las dimensiones: cultural, emocional y corporal, como de los conceptos *habitus* (forma y tendencia de actuación) y *hábitat* (condiciones y lugares en los que actúa y vive).

1.5 Historia y narrativa universitaria

Las instituciones, al igual que las actividades humanas, son siempre invenciones, producto del desenvolvimiento de los colectivos de hombres y mujeres que construyen significados, objetos, prácticas, rutinas y ritos que dan sentido, orden y regularidad a sus vidas. La universidad es uno de los inventos institucionalizados más importantes y fecundos de la cultura occidental. Por tanto los estudiantes como estamento, ocupación y oficio también son un invento. Gimeno Sacristán (2003) disecciona y devela la invención del alumno, se trata de un personaje escolar que comparte algunos rasgos con el estudiante universitario. Pero en definitiva el estudiante es una nueva especie social que evoluciona y se multiplica en un "Alma Mater" de la que egresa para buscar una posición en la mitad alta del mercado laboral.

En la Edad media con el surgimiento de las universidades europeas aparecieron los pobladores protagónicos de estas instituciones los estudiantes. En Bolonia y Salerno estudiantes y profesores establecieron un vínculo y asociación fundacional que maduró hasta convertirse en una organización visible. El mayor mérito de estas primeras etapas se ha atribuido a los estudiantes que fundaron, poblaron y concurrieron a estas nuevas casas del conocimiento, cuyo origen se suele vincular a instituciones clericales, de las que provenían una parte importante de los estudiantes y muchos de los ritos y prácticas que la impregnaron. En muchos aspectos se trata de una organización y luego una institución nueva, única, diferente, con elocuentes virtudes que lograron que de Bolonia pasara a otras ciudades de la actual Italia, luego a Francia, Inglaterra, España, Austria, al resto de Europa, a las colonias españolas y británicas, hasta alcanzar una cobertura mundial.

En aquellas primeras universidades –siempre urbanas- se fueron construyendo nuevas relaciones entre sus miembros. Los estudiantes se constituyeron en *universitas*, en una especie de sindicato de una comunidad heterogénea ejerciendo un nuevo oficio, distinto a los practicados por los demás pobladores de la ciudad. Se trataba de una comunidad compuesta por personas de diversos orígenes geográficos y sociales; de edades e intereses diversos que generaron prácticas, significados y modos de vida peculiares que los distinguían tanto del profesorado como de los otros pobladores del medio urbano. Esa comunidad como todas, aspiraba a un espacio, un territorio y normas propias, pero entendían que su seguridad y existencia dependían tanto del reconocimiento externo como de la identidad, lealtad y cohesión de sus miembros. El grueso de los estudiantes eran foráneos, pobladores temporales (de breve estancia en ciudades y universidades), jóvenes, con las necesidades de siempre, pero con actividades y aficiones que los distinguen, pero sobretodo con una libertad de la que no disponían antes y que ningún otro estamento social parecía poseer. Por ello los estudiantes aparecen descritos en muchos documentos anecdóticos y aún históricos como individuos licenciosos y conflictivos. En algunas tradiciones literarias como la española (Espronceda, 2005), se estereotipa la imagen de los estudiantes como bebedores, jugadores y pendencieros. En la historia de la Sorbona se consignan tipologías de estudiantes cuyas virtudes y vicios que se atan al origen geográfico o nacional de cada uno.

En un principio los estudiantes provenían en su mayoría del mundo eclesiástico pero con el tiempo la proporción fue disminuyendo y su lugar fue ocupado por estudiantes de las clases medias urbanas, hijos de comerciantes y de la alta burocracia. La universidad durante muchos siglos fue un mundo masculino. Las mujeres en la comunidad universitaria nunca ocuparon posiciones de estudiantes o de docentes, aunque algunas mujeres contaron con una educación superior como lo evidencia la sapiencia de la mexicana Juana de Asbaje.

Documentos de los colegios de las primeras etapas nos narran y describen como acaecía el día a día de los estudiantes: desde el amanecer se seguía un riguroso y extenuante horario de ritos y estudio, reglamentos y alimentación. Un modo y condiciones de vida distintos de quienes vivían en alojamientos o viviendas completas arrendadas a los pobladores locales, estos últimos estudiantes dispusieron por lo general de mayores márgenes de libertad, dependiendo por supuesto de los recursos disponibles y de la posición social. Hilde de Ridder-

Symoens (1994 y 1999) nos ilustra sobre los orígenes geográficos de los estudiantes universitarios, las migraciones y peregrinaciones académicas que realizaban estudiantes y maestros desde los diversos lugares procedencia, lo que comían, con quienes compartían el pan (compañeros); las indumentarias y objetos que portaban, las herramientas, útiles y textos que empleaban. Detalla la estructura curricular, su contenido y evolución para cada tipo de programa, las fuentes de conocimiento, profesores, discusiones, libros y copias manuscritas, apuntes tomados al vuelo, la estructura de los grados, los calendarios y horarios, las discusiones, las lecciones matutinas regulares y las extraordinarias, las posiciones de los estudiantes dentro del aula. Detalla la evolución del gobierno dentro de las universidades, los rectorados de estudiantes, la participación central de las *naciones de estudiantes* y luego con la formalización de los exámenes, la progresiva pérdida de poder de la representación estudiantil frente al estamento docente. Igualmente dan cuenta del nacimiento y función de los colegios, inicialmente destinados a estudiantes de pocos recursos, luego progresivamente ocupados por estudiantes de clases privilegiadas. Son narraciones que describen las relaciones, interacciones y prácticas al interior de una comunidad dispar en la que conviven la solidaridad y la rivalidad entre estudiantes y, la permanente disputa con los pobladores urbanos. Las disputas entre naciones de estudiantes, los privilegios, las privaciones, los costos, las vacaciones, las ceremonias, los ritos y los emblemas, que al lado de las lecciones, manuscritos y tareas constituyen la vida de aquellos primeros universitarios.

Las universidades y colegios se percataron de la conveniencia de contar con edificaciones y espacios propios acordes a las actividades propias de cada campo de conocimiento. Edificaciones no sólo útiles en plano funcional, también simbólicas que patentaran la dignidad de la institución y la importancia que le conferían sus nobles benefactores. Surgieron en estos edificios distintos tipos de salas de estudio, discusión, solemnes y de reunión. Las colecciones de manuscritos y libros, pero también las colecciones botánicas y de minerales, requirieron nuevos espacios. Utensilios, pequeñas máquinas y prácticas demostrativas fueron dando origen a los laboratorios, salas tipo anfiteatro, salas de exposiciones, pequeños museos, jardines botánico y al *arboreto*. Se construyeron nobles espacios para las autoridades, las áreas simbólicas de protocolo, del claustro docente y áreas con mayor seguridad destinadas al resguardo de archivos, llaves y sellos de la universidad. Las funciones y organización de las universidades armonizadas con las aspiraciones, pero también con las capacidades de cada *estado*, dio forma a las infraestructuras y a la vida universitaria.

La estructura narrativa de los documentos históricos permite conocer generalidades y generalizaciones acerca de la vida de los distintos tipos de estudiantes, al igual que peculiaridades acerca de: instituciones, profesores notables, discusiones célebres, prácticas, ritos y ceremonias que fueron dotando de carácter y singularidad a cada Universidad. Junto a la narrativa histórica, la conservación de bienes materiales como mobiliario y algunos de los edificios que albergaban colegios, bibliotecas y universidades, permiten reconstruir con poco esfuerzo imaginativo la actividad que ahí se desarrollaba. Documentos y registros dan cuentan de los distintos escenarios que integraban el hábitat de los universitarios que se extendía desde los colegios y casa de alojamiento, hasta las bibliotecas, salas de lectura y discusión, patios, explanadas y jardines botánicos de la institución para terminar en mesones, tabernas, trayectos y correrías de los estudiantes.

Las colonias españolas en América pronto reclaman la creación de estas instituciones en el nuevo mundo y así surgen las universidades de México, Santo Domingo y Lima. La primera es la Real y Pontificia Universidad de México creada en 1551 cuya organización, currículum y cátedras emulan a las Universidades españolas de Salamanca y Alcalá de Henares.

Pese a que la universidad en México fue creada para para que a ella concurrieran “naturales e hijos de españoles sin distingo alguno” (Sánchez, 2002) la imposibilidad de los

indígenas y las restricciones a los mestizos para ocupar cargos religiosos o de administración en el virreinato derivó en una universidad para varones criollos de buena posición. Los elevados costos de las ceremonias, anillos y vestuario para la obtención de los grados tal vez sea la causa de que durante el periodo colonial solo se graduaran 1,167 maestros y doctores mientras que 11,683 estudiantes de entre 12 y 14 años concluyeron el bachillerato. En todo caso se trató de una universidad de pequeñas proporciones al servicio de las élites locales, sin comparación con la Universidad de Salamanca que en el siglo XVI tenía 3,000 estudiantes provenientes de cuatro regiones: Salamanca, Portugal, Burgos y Toledo, y menos con la universidad de Bolonia que acogía a 10,000 estudiantes de toda Europa. A pesar de la medianía de su matrícula no se puede pasar por alto su contribución en la formación de los primeros intelectuales, médicos, pensadores e ideólogos mexicanos.

Apenas treinta años después de la caída de Tenochtitlan, la Nueva España ya contaba con la Real y Pontificia Universidad de México, pero debieron transcurrir poco más de ochenta años para que se fundara (1624) una segunda universidad igualmente blasonada la Universidad Real y Pontificia de San Francisco Javier en Mérida y en 1791 -ya por finalizar la etapa colonial- surge la Real y Literaria Universidad de Guadalajara. Con esa magra cosecha en materia de educación universitaria concluyen tres siglos de dominio español.

Pintura de la Real y Pontificia Universidad de México.

Al triunfo del movimiento independentista y con la adopción del sistema federalista, a cada uno de los nuevos estados federados le corresponde atender la educación superior. Durante el siglo XIX las luchas fratricidas entre las facciones liberales y conservadoras, la guerra con Estados Unidos y la Intervención francesa no abonan al establecimiento y desarrollo de las universidades, máxime cuando fueron consideradas como instituciones afines al clero y a los conservadores. Eso explica –en parte- porque al término de las contiendas y durante los gobiernos de Juárez y Díaz se prefirió laicizar la educación superior creando Colegios Civiles e institutos científicos y literarios. Transcurrió todo el siglo XIX sin que México desarrollara un sistema universitario mientras que en América y el mundo se expandían y enfrentaban los tres modelos universitarios: el francés (napoleónico), el alemán (investigación) y el norteamericano (de vinculación). Así México -pese a la apertura de la Universidad Nacional en 1910- se mantuvo operando hasta mediados del siglo XX el modelo de institutos y colegios profesionales. (Piñera 2007).

Al hilo con las descripciones y narraciones de carácter histórico, Bourdieu (2007) analiza cómo las universidades con el advenimiento de los *estados* modernos se convirtieron en instituciones de élite formadoras de la nueva nobleza de *estado*, conformada por profesionales y expertos que instituyen, difunden y reproducen los valores que legitiman el poder del *Estado*. Las infraestructuras, acervos y profesorado de las universidades reflejaban la importancia y sentido otorgada por el Estado a estas instituciones. Por ello se edifican empleando materiales nobles y naturales como piedra, maderas, hierro y ladrillo, que sirven

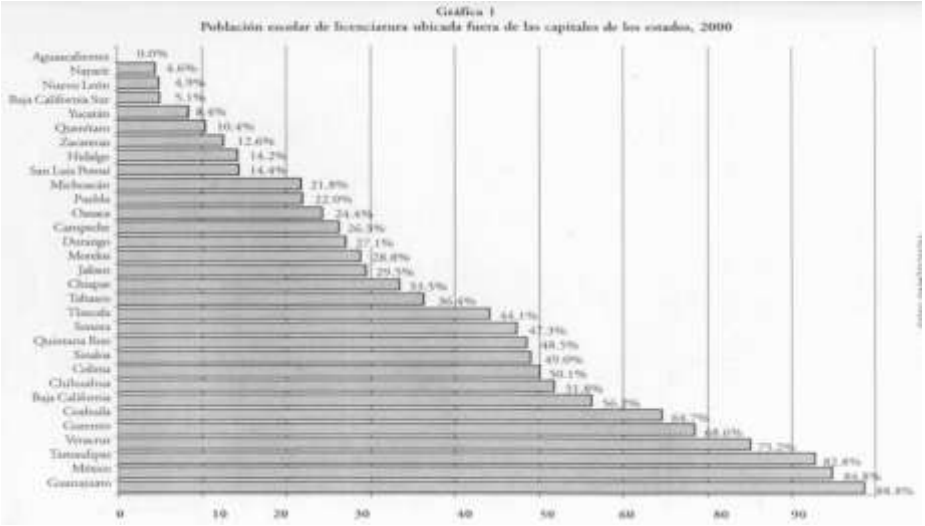
para expresar y exponer la tradición académica y la innovación arquitectónica. El profesorado se integra con los más notables intelectuales y científicos en cada una de las disciplinas y campos profesionales. Las bibliotecas con sus acervos y colecciones eran el corazón de esas universidades. Los estudiantes de las profesiones liberales provienen de las clases sociales más ilustradas y con mayores recursos, y aun cuando no están ausentes estudiantes de clases medias e incluso de los sectores menos favorecidos las proporciones de estos últimos fueron muy bajas. Debemos recordar que en estas instituciones de élite creadas, reformadas o consolidadas por el Estado hasta fines del siglo XIX, estuvieron ausentes las mujeres (Reques, 2009). En estas comunidades académicas el codeo se limitó -en la mayoría de los casos- a interacciones entre estudiantes y profesores que compartían: un mismo origen social y étnico, el género masculino y frecuentemente la misma filiación política. No se puede dejar de mencionar que en el caso de México, la UNAM fue durante medio siglo XX la universidad soporte del Estado mexicano, la institución encargada de formar a las élites académicas, a los intelectuales, a la alta burocracia mexicana, además de aglutinar los primeros cuerpos de científicos; mientras que el IPN –un poco más tarde- se ocupaba de formar los cuerpos de ingenieros para apuntalar el desarrollo nacional y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (una institución privada) les ha disputado desde 1943 la formación de las élites empresariales.

Durante el Siglo XX las universidades crecen, se diversifican y se multiplican en todas las naciones. La expansión y cobertura de las universidades alcanza tasas nunca antes vistas, la incorporación de las mujeres y proporciones mayores de estudiantes provenientes de las clases medias y bajas, las enriquecen, pero también las convulsionan. En ell último tercio del Siglo XX, políticas nacionales de equidad geográfica en el acceso a la educación superior impulsan la creación de universidades provinciales y locales. En México parece plausible asegurar que el impulso a las políticas de regionalización y descentralización de la educación superior también provino de del movimiento estudiantil de 1968 y de las políticas orientadas a dispersar o al menos evitar el crecimiento del número de estudiantes provenientes de otras entidades. En este contexto mundial y nacional aparece el concepto de universidad de masas (con las diversas connotaciones que el concepto de masas implica) se hacen patentes las complicaciones y dificultades que ocasionan: la magnitud de la matrícula, la diversidad del capital cultural de los estudiantes, la insuficiencia de profesorado calificado y la saturación e insuficiencia de muchos de los espacios y recinto universitarios, pero también porque se inicia una devaluación de los títulos de licenciatura que induce y alienta el desarrollo del posgrado.

La composición de las comunidades académicas cambio, y la narración sobre su quehacer también lo hizo. En la recopilación e integración de la historia de las universidades europeas a las que se ha hecho referencia se aprecia el esmero de los investigadores en mostrar el contexto, las condiciones, acciones y circunstancias en que se dio el nacimiento evolución y desarrollo de esas instituciones. Consignan las vicisitudes a las que estuvieron expuestos profesores, estudiantes y las comunidades que las acogían; tiempo, espacios, lugares, orígenes, rutas, conflictos, ritos, ceremonias, festividades, alimentación, vestimentas y modos de vida aparecen descritos en forma más o menos amplia. Es una historia episódica a saltos, pero en la que se reconoce el ritmo y profundidad de los cambios. En la Historia de la Real y Pontificia Universidad de México (Marsiske, 2006) los registros hacen referencia a los edificios, al estado físico y ubicación de los mismos, a cátedras, profesores, concursos de plaza, métodos de enseñanza, libros, bibliotecas, disputas académicas, exámenes, ceremonias, vestuarios, costos y tesis defendidas, y aún quedaba espacio para mencionar casos singulares como el de Fernández de Lizardi o para enumerar a los encuadernadores e ilustradores de las tesis.

Paulatinamente ese formato narrativo y contextualizado en donde lo singular y hasta lo anecdótico tienen cabida, fue remplazado por un formato lacónico y objetivo, el informe, con

mayor racionalidad técnica, más lineal y consistente -que diga más en menos espacio, y que mejor, que el informe gráfico estadístico- que posibilita la medición y comparación interna y externa. Las generalizaciones destierran lo singular, la persona desaparece, su origen, vida y trayectoria se convierten en datos, los datos se agrupan en variables e indicadores, se someten luego a procesos estadísticos y se nos ofrecen como cuadros y gráficos. De alguna forma las personas y las propias instituciones pierden visibilidad e identidad y forman parte de un entramado de cifras y comparaciones: número de estudiantes por género, programa y nivel educativo; profesores de tiempo completo, cuerpos académicos, perfil Promep y SNI; aulas, puestos de lectura, número de obras en las colecciones, número de computadoras; cobertura, movilidad, resultados en el EGEL, incorporación al mercado de trabajo y medallas deportivas. Todo se mide, todo se compara, y así cada institución obtiene un lugar, una posición en el campo de la educación superior mexicana y para cuestiones de financiamiento, la posición lo es todo.



1.6. Naturaleza del estudio

La presente es una investigación educativa que tiene como protagonista central a los estudiantes, y a la parte de su cotidianidad que tiene como contexto y escenario de sus actuaciones e interacciones la institución universitaria.

Por sus objetivos, propósitos y pretensiones es un estudio enmarcado en el paradigma cualitativo-interpretativo, abierto a la emergencia de categorías de análisis, en donde la realidad es abordada en condiciones naturales -tal y como se muestra- a la luz de la epistemología fenomenológica teniendo como objetivo la interpretación y la comprensión de la realidad que se estudia.

Es una investigación educativa sobre la vida cotidiana de los estudiantes, que abordo acrisolando sobre la marcha ejes conceptuales y disciplinarios diversos:

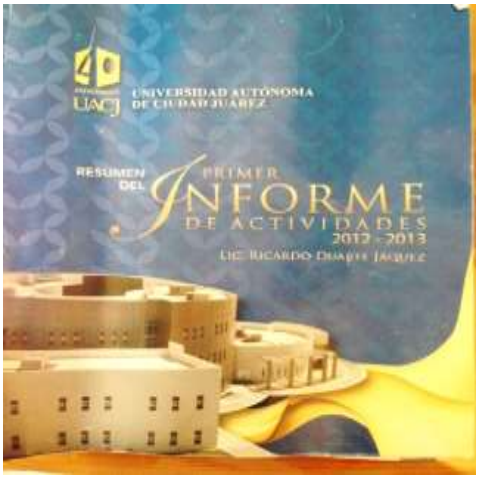
- sociológico (Teoría de la reproducción social de Bourdieu 2001,2004);
- antropológico cultural (Teoría del cruce de culturas Pérez Gómez 2004)
- psicoambiental-proxémico (Goffman,2010 y Hall, 1997);
- geoespacial urbano y arquitectónico (Santos, 2000c; Duque, 2008; Delgado, 2008; Campos, 2009) y,
- un eje histórico (la institución universitaria y de sus pobladores Ridder-Symoens, 1994 y 1999).

- Y la epistemología fenomenológica (Heidegger,2009 y Merleau-Ponty, 2010).

Esta amalgama es conciliada en un estudio de corte etnográfico caracterizado por una estancia de 24 meses en el medio estudiado y el uso de herramientas e instrumentos como:

- la observación etnográfica y participativa,
- voces e interpretaciones de los pobladores del *campus* académico
- las entrevistas con profundidad,
- los grupos de discusión,
- los diálogos incidentales,
- el registro en diario de campo y un registro fotográfico;
- así como el registro en planos arquitectónicos y de conjunto del campus Ciudad Universitaria, de la evolución en el uso del espacio, y de la territorialidad de acciones, actuaciones e interacciones de los estudiantes.

El proceso de análisis y discusión de categorías se apuntaló con estrategias de triangulación entre fuentes, instrumentos y registros -como soporte de la credibilidad del estudio- todos los informes fueron confrontados primero con respuestas, narraciones e interpretaciones de los informantes en lo individual o de los informes obtenidos en grupos de discusión y por los grupos de observación de contraste; y en un segundo plano con los datos y el discurso de los documentos institucionales como: Plan Maestro de Ciudad Universitaria, tres informes rectorales, y dos Planes institucionales de Desarrollo.



Fotografía de la portada de Informe 2012-2013 del Rector Ricardo Duarte Jáquez

1.7. Estructura del informe

El estudio se presenta en extenso en tres partes: la primera denominada **TEXTOS Y CONTEXTOS** incluye el capítulo I, en el que se presenta la justificación, objetivos, y un poco de historia; el capítulo II *Marco teórico* muestra los campos de conocimiento convocados para el diálogo interdisciplinario (Muñoz ,2011) y en los que se sustentan las diversas categorías de análisis; el capítulo III hace un recuento de la metodología. *Una aproximación: histórico-antropológica y socioeconómica al objeto de estudio y su entorno* es el título del capítulo IV dedicado a caracterizar el entorno socio-cultural y económico que acoge a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y al Campus Ciudad Universitaria; cierra esta primera parte el capítulo V, en el que se muestra una breve revisión de políticas en materia de educación superior que inciden en la vida de los pobladores de la Ciudad Universitaria.

La segunda parte: **CU TRAYECTO, ESCENARIO Y AMBIENTES** se integra con los capítulos: VI **Ciudad Universitaria y el campus didáctico;** y el VII **Habitabilidad del Edificio "A" una mirada al hábitat universitario.** Esta parte es fundamentalmente descriptiva y está dedicada a recorrer la superficie: física, social, simbólica e institucional del nuevo campus universitario.

La tercera parte: **COTIDIANIDAD, CULTURA Y POBLAMIENTO DE CU** se integra con los capítulos: VIII. Rasgos de la vida cotidiana en el campus, que hace un recuento de algunos componentes centrales de la cotidianidad, como el trasporte y la alimentación hasta los espacios lúdicos y las ciber-interacciones en las redes sociales; mientras que el capítulo IX centra su atención en la vulnerabilidad de la vida académica y la falta de estructuración de la cultura institucional, cierra esta parte y el informe el capítulo X en el que se presentan algunas reflexiones sobre la incidencia de las políticas institucionales y gubernamentales en la vida cotidiana y académica de los estudiantes pobladores de CU.

.

II. Marco teórico

2.1. Fundamentos teóricos

De los diversos fragmentos del hábitat en que los estudiantes universitarios se construyen como individuos y agentes sociales, la institución en su connotación simbólica y normativa; y el *campus universitario* como materialidad, espacio y territorio integran el eje articulador, porque en ellos y a partir de ellos se organizan, conjugan y sintetizan los espacios social, geo-urbano y antropológico que integran el texto y contexto de la cotidianidad de los universitario. La forma, contenido y estructura de un campo social [la educación universitaria] existe no sólo como condición –material, cultural y simbólica- dada, sino como campo de juego en el que todos compiten por un lugar, un territorio y una posición. La institución-*campus* es un medio social *estructurado* con apariencia homóloga para todos los estudiantes participantes, pero a la vez es un medio- *estructurante* distinto para cada uno de ellos. El pretendido isomorfismo se desvanece en función de sus biografías y de las posiciones con las que arriban al campo universitario. Posiciones que en gran medida son generadas por las diferencias en magnitud y composición de sus *capitales* (Bourdieu, 2002).

El capital (en la teoría de la reproducción social) está integrado por distintas especies de capitales identificables como: capacidades económicas, posición y relaciones sociales, pero también y de manera muy relevante por los capitales cultural, político y simbólico que toman cuerpo en las disposiciones o *habitus,* exteriorizados en comportamientos que se tornan centrales en las relaciones, estrategias y acciones que en el *espacio geo-socio-antropológico* realizan y asumen los estudiantes al habitar, transitar, construir e intercambiar significados, al tiempo que alternan su estadía en el campo universitario y en la citadina vida familiar.

Los espacios privados, públicos e intersticiales que constituyen el *hábitat* de los estudiantes, son a la vez que configuraciones espaciales el escenario de su vida cotidiana; campos, territorios y lugares en los que hacen patentes sus formas de -estar en el mundo- y del mundo afectivo que se construye en el –co estar- con otros agentes. Los comportamientos de tránsito, poblamiento, exploración, colonización, abandono, nomadismo o desinterés; uso, abuso o desuso en los diversos espacios institucionales son centrales para entender la forma en que cada agente percibe y vive la condición de estudiante universitario.

El estudio se apoya en la corriente de la Sociología de la Reproducción social desarrollado por Bourdieu (2001, 2004, 2006, 2007, 2008) articulada con el enfoque de la Antropología cultural que considera a la escuela -y con ella a la universidad- como cruce de culturas (Pérez G., 2004). Otro eje relativo al espacio tiene como soporte las teorías del espacio desde la dimensión macro-sistémica de la *nueva geografía* expuesta por Santos (2000c), en donde el espacio geográfico se integra simultáneamente por sistemas de objetos y sistemas de acciones; hasta el nivel micro de la antropología del espacio personal [proxemia] y de las interacciones que en él acontecen (Hall 1997 y Goffman ,1970). El entramado conceptual se completa incorporando elementos teóricos y conceptuales de la Psicología ambiental y Ecológica, como de la Antropología urbana (Holahan, 1999 y Delgado, 2007). Cierran el marco teórico la corriente urbanístico-arquitectónica "espacios didácticos" enarbolada por Campos Calvo-Sotelo (2009) en la que se amalgaman conceptos y propuestas de los campos del diseño y de la organización escolar, en este caso de la organización y función universitaria, con un acercamiento a las prácticas educativas de la ciudad de Reggia Emilia (Italia) que reconocen como los tres grandes educadores: a los adultos (padres y maestros), a los pares (otros estudiantes, hermanos y amigos) y al espacio público (edificaciones, patios, jardines y equipamiento). Rinaldi, 2001.

El enfoque filosófico que articula el estudio es la Fenomenología desde la postura de Heidegger (2009), a las que se suman las interpretaciones de Duque (2007) sobre -habitar la tierra- como una forma de -estar en el mundo- en la que la apropiación y construcción del espacio, de lo urbano y lo arquitectónico integran la existencia humana. Se acude a los conceptos y reflexiones de Bauman (2009) y Delgado (2007) sobre liquidez de la vida, de la ciudad, de un mundo social siempre haciéndose, de la fugacidad de los encuentros, del consumo, de lo provisional, efímero y superficial, del miedo en el espacio urbano y de la pérdida del espacio público, para entender en el mundo posmoderno las angustias, perplejidad e incertidumbre de los estudiantes con orígenes y biografías diferentes al transitar por campus académico aun haciéndose en donde los territorios son efímeros y las prácticas, pobladores y escenarios cambiantes.

La fenomenología permite conciliar el estudio de las acciones, interacciones y construcción de significados -co-estar-, -otredad- y el -mundo a la mano- de los estudiantes con capitales, procedencias y posiciones diferentes con el estudio del medio circundante en que se desarrolla su existencia, su –estar en el mundo-, particularmente en esta parte del el mundo, que es en más de un sentido *destierro*.

En el medio circundante los referentes espaciales de la configuración territorial, las vías, la parcelación urbana, el transporte, las edificaciones, los horarios y servicios; así como los objetos del mundo -a la mano- (infraestructuras académicas: bibliotecas, salas electrónicas y dispositivos electrónicos personales), contribuyen en forma potente y al lado del tiempo disponible, en la exteriorización de las disposiciones, interacciones, aspiraciones y del mundo afectivo con los que participan los estudiantes en la construcción de sentidos y significados de su vida cotidiana.

2.2. El estudiantado fuera del aula y del rendimiento escolar

Los estudiantes como individuos han sido reducidos a meros educandos, confinados en aulas, siguiendo un currículum oficial en un espacio institucional (físico o virtual). Son los estudiantes con su mera existencia los que dotan de sentido a las acciones y omisiones educativas, pero luego paradójicamente son ignorados. Estructura curricular, metodologías de enseñanza, estilos de aprendizaje, rendimiento y eficiencia terminal son los signos vitales que se monitorean en los sistemas educativos y en las instituciones universitarias. ¿Y los estudiantes? En los estudios cuantitativos cobertura, eficiencia, rendimiento escolar, capacidad y competitividad académica, cuerpos académicos y movilidad son los factores clave, y al parecer lo único que vale la pena estudiar.

Por otra parte muchos de los estudios antropológicos sobre interacciones, construcción de significados, institucionalización, ritualidad y reproducción social en el *campo* escolar o educativo han centrado su interés en el espacio estructurado y estructurante del *aula.* Un espacio cuyo diseño y mobiliario permite un repertorio limitado y repetitivo de acciones y relaciones (Gimeno, 2003). *Es* un espacio ritual y simbólico en el que las jerarquías, *territorios,* relaciones, tareas y el poder, están firme y formalmente instituidos. Pero las personas-estudiantes-ciudadanos se construyen también fuera de las aulas, en los encuentros, interacciones y relaciones con sus iguales, con quienes comparte escenarios, normas, angustias, afectos, necesidades, espacios y trayectos, pero con los que también compiten, por territorios, afectos, reconocimientos y becas.

La construcción de significados y la apropiación de prácticas y rituales de interacción por parte de los estudiantes universitarios fuera del aula con frecuencia es ignorada. La presencia o ausencia de los estudiantes en otros espacios, nichos, territorios y

actividades de la institución educativa que no sean las aulas, laboratorios, biblioteca y canchas o eventos de carácter obligatorio no parecen ser un objeto legítimo de estudio o de preocupación para la institución universitaria, -a menos- que se trate de acciones o actuaciones que la institución considera inadmisibles como el consumo de sustancias prohibidas, las relaciones afectivas profesor (a)-estudiante, el robo, la venta de alimentos entre estudiantes o el maltrato a las infraestructuras universitarias.

Las investigaciones educativas suelen mantener la dualidad mente-cuerpo centrándose en lo inmaterial (aprendizaje, inteligencia, aprovechamiento), el cuerpo es un accidente biológico que porta al sujeto de la educación, si acaso -y eso porque se considera políticamente correcto- se prevén algunos paliativos como rampas y elevadores para los estudiantes con discapacidades motoras. Los edificios institucionales son vistos cuando el diseño arquitectónico lo permite como espacios emblemáticos; pero más frecuentemente son solamente los contenedores de la actividad escolar y los espacios en los que hay que distribuir los cuerpos de los estudiantes. Como si se tratase de objetos que deben ser colocados en forma ordenada y funcional en cada una de las aulas del gran contenedor o edificio universitario. Con los criterio de capacidad de los contenedores y la segmentación por programas educativos se establece: número de admitidos, estudiantes por aula, número de puestos de lectura, equipamiento en las aulas electrónicas. La máxima aspiración en esta visión, es que todo estudiante encuentre un lugar en el interior de las aulas, un puesto de lectura en las bibliotecas y un equipo disponible en los centros de cómputo. Pero las inevitables necesidades bio-fisiológica y los desplazamientos de los estudiantes a los distintos ámbitos y nichos existentes en el campus obliga a las instituciones a incluir espacios y condiciones de restauración y confort como: baños, cafeterías, corredores, escaleras y elevadores además de sistemas de climatización artificial, bebederos, patios y estacionamiento, pasando por alto con mucha frecuencia la necesidad de espacios para el descanso, encuentro y trabajo colaborativo en condiciones autónomas.

Concluyendo del horario de clases, para la institución universitaria cesa su obligación y el estudiante desaparece. De los estudiantes parece no importar o no tener relevancia la corporeidad, las fatigas, la emotividad, las interacciones, ni las condiciones de vida que propicia la ocupación y dedicación universitaria. En ocasiones incluso se ignora o desatienden los espacios para el aprendizaje independiente y colaborativo invocados en el modelo educativo. Las salas de estudio o áreas de estudiantado, los espacios para la representación estudiantil están ausentes, incluyendo equipamientos básicos como casilleros en donde dejar sus materiales o un espacio dotado de microondas en donde calentar sus alimentos y consumirlos con dignidad. Por ello los edificios universitarios son casi por definición contenedores de estudiantes, profesores, computadoras y libros. Los vestíbulos, halls, pasillos, escaleras y patios son zonas de tránsito [de transición diría Burgess 1962], son los necesarios distribuidores y enlaces entre las distintas zonas de contenedores o los pasajes de entrada y salida al mundo exterior. Las arboledas y ajardinamientos (cuando las hay) suelen ser paisajistas, aderezos estéticos más que espacios destinados al disfrute directo de los estudiantes o al aprendizaje y la reflexión como lo fueron inicialmente los jardines botánicos , y los *arboretos.* Cualquier espacio existente en el interior o en el perímetro de las edificaciones que no se convierte en contenedor de personas o de prácticas institucionalizadas es considerado un residuo arquitectónico, un exceso y hasta un desperdicio. (Ver el caso de las terrazas en los edificios A, C y B)

Para abordar la entramada y compleja realidad del *espacio social y antropológico en el* que se constituye la vida cotidiana de los estudiantes fuera de las aulas, se consideró adecuado asumir de manera abierta que las intersecciones, solapamientos y transversalidades disciplinares inevitables o in-evitadas se entramen en las descripciones, interpretaciones y comprensión de la cotidianidad que viven los pobladores de la ciudad universitaria.

2.3 Teoría de la acción y la reproducción social

De la mano de Bourdieu (2007) arribamos a una teoría sociológica en la que el individuo es el heredero de un capital -conjunto de diversas especies de capitales-, dotado de un *habitus* entendido como disposiciones de actuación, evaluación y de elección de *estrategias* para la acción en el *espacio social* que es un mundo *estructurado y estructurante,* -pero no estático- que es también un gran *campo* de poder. En ese *espacio social* es posible distinguir diferentes campos de acción, interacción y de reproducción. Destacan los campos económico, social, cultural y simbólico pero no están excluidos otros campos como el burocrático, de la política, del arte y de la ciencia. En cada campo el individuo ocupa una posición -que es un punto de vista y un punto de acción- alcanzada a partir del capital y del *habitus* personal.

Cada individuo posee un capital global integrado por todos los recursos (especies de capitales) que posee o de los que dispone al participar en los campos específicos al interior del espacio social situado. A cada campo corresponde un capital, pero todos los capitales se acumulan, entrecruzan y solapan estableciendo intercambios -como sucede en los mercados-. Cada campo se rige por estructuras de carácter simbólico en las cuales el individuo tiene una posición en función de su capital -en esa y con esa posición- aunadas con sus disposiciones -*habitus-,* interactúa y juega en ese campo en el que están presentes otros individuos con diferentes o semejantes posiciones y capitales; pero también actúa e interactúa necesariamente con las estructuras del campo, que estructuran y legitiman las posiciones y actuaciones de cada uno de los participantes y que integran el sistema simbólico del capital. Un sistema en donde la distinción académica estratifica los derechos (a inscripción, becas y movilidad) de los estudiantes presuntamente iguales.

2.3.1 Conceptos centrales de la teoría de la reproducción social

Espacio social

El *espacio social* es el espacio de las posiciones sociales, y también el espacio de las aficiones y los estilos de vida. La condición necesaria para definir el espacio social es la existencia de clases teóricas explícitas y diferencias, porque el espacio social es el espacio de las diferencias (Bourdieu, 2007: 17 y 25).

El espacio social se constituye por la forma en que los agentes o los grupos se distribuyen en él, en función de dos principios de diferenciación: Proximidad y orden. “En el espacio social, los agentes están distribuidos según el volumen global del capital que poseen bajo sus diferentes especies y en la segunda dimensión según la estructura de su capital” (Bourdieu, 2007: 18).

Habitus

Habitus es un concepto central en la teoría de la reproducción social ya que está constituido por “esquemas de percepción, apreciación y de actuación que permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como para engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen” (Bourdieu, 1999 en Di Piero, 2002:196).

El *habitus,* es un concepto que alude a la disposición o forma de actuación e interacción preferente e interiorizada que constituyen la herencia o capital. El *habitus* y el capital le otorgan al individuo una posición en el campo que facilita o dificulta la elección y

ejecución de las estrategias de acción. "*El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada […] El habitus llega a ser el principio real de la práctica*" (Bourdieu, 2007: 40 y 154). De forma tal que los individuos con mayor capital y por consiguiente con un *habitus* con mayor correspondencia o sintonía con las estructuras del campo, poseen como dotación disposiciones, aficiones y tendencias de actuación estratégica más eficaces y mejor valoradas, además de que su actuación se hace desde una posición en ese campo que está por "encima" y lo distingue de las posiciones de otros individuos con menor capital.

Posiciones y relaciones en los campos

El campo de poder es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente. (Bourdieu, 2007: 50)

Dada la evidente relación entre campo y capital todo estudio debe completar el *circulo hermenéutico* en el que "*para construir el campo, uno debe identificar las formas de capital específico que operan en él, y para construir las formas de capital específico uno debe conocer el campo*" (Bourdieu, 1989 en Bourdieu, 2001, Introducción).

Las estructuras

Las estructuras (*estructuradas)* son las instituciones y las formas de organización, segmentación, jerarquización, división, diferenciación, distinción y distribución de posiciones que se han construido históricamente en un espacio social y para cada uno de los campos que lo integran. Las estructuras tienen el propósito (estructuras *estructurantes*) de preservar el orden, las posiciones y los privilegios mediante mecanismos de inculcación, herencia y selección disfrazados de comportamientos: naturales, funcionales, racionales o tradicionales y por la interiorización en los agentes de *estructuras motivacionales* (Alonso, 2004: 211).

Las estructuras son artificios históricamente constituidos sobre la arbitrariedad y la usurpación, la razón no es la base de su génesis social. Pero la *"arbitrariedad histórica de las instituciones históricas"* es ignorada, olvidada, omitida o encubierta por mitos y funciones fundadoras que se instalan como ritos, costumbres y tradiciones, pero también por procedimientos institucionalizados, reglamentados y encubiertos de racionalidad (Bourdieu, 1999, en Di Piero, 2002:197). Que posibilitan que los que poseen mayores capitales conserven esa ventaja sobre los que se encuentran en posiciones inferiores.

El capital

El *capital* -en la teoría de la reproducción social- asume diferentes modalidades o especies de capital, desde el capital económico de claro reconocimiento y vigencia en los intercambios financieros, comerciales, por servicios y laborales hasta otras formas de capital más sutiles como el capital social, el capital cultural y capital simbólico cuyos respectivos valores de cambio están menos generalizados y presentan distintos grados de transferibilidad en cada uno de los campos sociales, pero que igual que el capital económico están sometidos a las reglas de mercado, presentan desigual distribución y otros fenómenos propios del capital económico como la concentración, acumulación, escasez y depreciación.

- El capital simbólico aunque intangible basa su capacidad para constreñir o alentar comportamientos en la interiorización e incorporación que los agentes hacen de los significados y de las relaciones posibles en cada campo del espacio social. "*El capital simbólico es cualquier tipo de propiedad* [cualquier especie de capital] *cuando es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza*

que les permiten conocerla [distinguirla] *y reconocerla, conferirle algún valor"* por ejemplo el vocabulario y la ortografía (Bourdieu 2007: 108). Aunque el capital simbólico requiere del conocimiento y reconocimiento por los agente, para garantizar su eficacia en el espacio social además de los procesos de inculcación mediante estructuras cognitivas históricamente constituidas, existen normas, reglamentos y leyes (capital jurídico), que son la forma más objetivada y codificada del capital simbólico, cuyos efectos alcanzan aún a quien no lo conoce (y/o) reconoce (Bourdieu, 2007: 108).

En las universidades, los claustros y consejos facultados por el Estado, son órganos que generan, interpretan y ejecutan el capital jurídico institucional (reglamentación universitaria) y por tanto concentran un capital simbólico que es impuesto en su ámbito y territorio de competencia a los agentes (población) que en él participan. Es este poder simbólico lo que permite a la institución (autoridades y estructuras) seleccionar, clasificar, dividir, otorgar posiciones y reconocimientos e incluso sancionar (violencia simbólica) a los agentes subsidiarios (actos todos de carácter simbólico-objetivado).

En instituciones muy estructuradas como las universidades, las posiciones, relaciones e interacciones, incluso la distribución y uso del espacio institucional cuenta con un marco normativo y con otro simbólico *infra*-normativo, que ha sido incorporado por los agentes después de una prolongada estancia en instituciones educativas. Así los estudiantes poseen, antes de conocer cualquier reglamentación puntual y específica, una noción del *espacio institucional* (físico y simbólico) de su distribución territorial por estamentos y actividades, a partir de esa noción infieren y asumen "el lugar que les corresponde" e identifican lo que es posible hacer, decir y pensar en cada recinto, ambiente, actividad y tiempo institucional. (Sin que ello signifique que todos estén dispuestos a asumirlas)

- Los conceptos relativos al capital cultural están presentes en muchos de los trabajos desarrollados por Bourdieu, pero para los fines de este estudio recurriré a una interpretación personal de *Los tres estados del Capital cultural* (Bourdieu, 1997).

El capital cultural es una especie de capital que se integra a su vez por tres sub-espacies de capital cultural a manera de una cartera de inversiones. Las subespecies del capital cultural o formas de capitalización cultural son: *capital cultural incorporado*, el *capital cultural objetivado* y el *capital cultural institucionalizado.*

- De estos tres capitales el *capital incorporado* (que se hace cuerpo), requiere de mayor tiempo para su capitalización y su apropiación es realizada con cierta opacidad, empieza muy temprano y se prolonga por muchos años, generando un proceso de selección, apropiación y acumulación que impregna y se manifiesta corporalmente, que se reedita en: comportamientos, posturas, ademanes, léxico, aficiones y elección de estrategias todo ello conocido como *habitus*. El proceso de apropiación del capital *incorporado* acontece en un espacio social caracterizado por: la familia, la escuela y el ambiente-*hábitat*-vecindario.

La inversión en el proceso de inculcación del capital cultural incorporado se prolonga por todo el tiempo de socialización del agente, inicia muy temprano y para quienes disponen de mayores capitales económicos y culturales se extiende por más años de manutención y escuela, que los que destinan las familias con menores recursos para invertir en capitalización cultural. La educación escolar y el modelo institucional de formación de hábitos posturales, de destrezas motoras, de comportamiento, alimentación, pulcritud, orden, lenguaje; de disciplina y autocontrol afectivo-emocional se constituyen en estrategias de reproducción de la herencia del capital cultural a la vez que reafirman el carácter simbólico de esta especie de capital. En el ámbito universitario el profesorado suele menospreciar a los portadores de capitales culturales de baja cuantía señalando: la falta de motivación o compromiso, la pobreza del vocabulario, la

poca desenvoltura al leer o exponer en público. Pero sobre todo el profesorado se siente legitimado a sancionar a los estudiantes con menor capital cultural cuando: evidencian desconocimiento de datos, sucesos o autores considerados clásicos, indispensables o de cultura general; o bien cuando exponen en sus trabajos y exámenes escritos fallas ortográficas, y cuando exhiben errores de "lógica elemental" en razonamientos, argumentación o solución de problemas.

- El carácter de *capital cultural objetivado* no proviene solo de la materialidad -de su existencia material- y de su adquisición, que depende básicamente del capital económico, sino de su relación y contribución en la conformación del *capital cultural incorporado* (apropiación simbólica) y de la valoración, significado y utilidad que tiene para quienes ya poseen ese capital como *capital cultural incorporado.*

El capital cultural objetivado en sus componentes material y simbólico subsiste en la medida que los agentes se apropian de él y sirve como elemento de diferenciación, de ventaja en el campo específico o para la obtención de beneficios materiales o simbólicos para quien lo posee y logra utilizarlos como capital incorporado. Para quienes solo los poseen son simples bienes. La existencia y uso naturalizado en casa: de libros-lectura; de computadora- trabajo escolar; de conectividad a internet para entretenimiento-exploración-consulta; de instrumento musical-ejecución, de equipo deportivo-práctica, el conocimiento de una lengua extranjera y hasta la afición de viajar se convierten en capital cultural objetivado y tangible que determina ventajas y desventajas en el campo educativo.

- La institucionalización del capital cultural es también una forma de objetivación. Los títulos académicos y en general los títulos y diplomas escolares son capital cultural objetivado. Sin embargo se trata de una objetivación más simbólica, es casi una sublimación ligada a una garantía jurídica (recuérdese que las leyes son la máxima expresión del poder simbólico). Por lo que el valor de los títulos y diplomas no está sólo en la visión de quienes poseen capital cultural incorporado, su valor se impone en cierta medida a todos los agentes participantes en el campo social. Aunque debemos recordar que -por doloroso que parezca- los diplomas, reconocimientos, promedios, distinciones y diplomas de distintas instituciones educativas, con distinto nivel de reconocimiento y prestigio claramente no valen lo mismo.

2.3.2 La familia y las instituciones educativas como lugares estructurados para la reproducción social

La familia

Para la familia, el *hábitat* familiar es el lugar de confianza. El espacio simbólico donde paren no regir las leyes del mercado. Es el espacio de los afectos, de la amistad, el espacio donde se rechaza la idea de cálculo y ganancia, el espacio para dar y en donde se aprende a compartir desinteresadamente.

De la familia se extraen los modelos idealizados de relaciones fraternales dando por sentado que los afectos, solidaridad y lealtad que manifiestan -o se espera que manifiesten- entre si los miembros de una familia son condiciones naturales del vínculo familiar. Se pasa por alto que "*La familia es [...] fruto de una auténtica labor de institución, orientada a instituir duraderamente en cada uno de sus miembros de la unidad instituida unos sentimientos adecuados para garantizar la integración..."* (Bourdieu, 2007: 128-131). Pero no debemos ignorar que también en la familia se construye como parte del capital cultural, la emotividad, las relaciones de género y el mudo afectivo funcional o disfuncional.

La actividad económica de la familia también juega un papel importante en la integración del capital familiar, particularmente visible cuando la familia se dedica -por ejemplo- al comercio, la agricultura o posee una empresa familiar, porque entonces al *habitus* derivado de ocupar y compartir el mismo hábitat, debe agregarse la posición que se ocupa en el espacio social derivada de la actividad económica, esta posición se convierte en patrimonial cuando miembros de la familia participan de la actividad económica o son beneficiarios por la gestión, transmisión o sucesión de bienes y del capital cultural asociado a la posición y actividad económica (Bourdieu, 2007: 35). En todo caso el capital acumulado se trasmite entre generaciones familiares mediante sucesiones, herencias o como capital cultural incorporado.

Las familias son cuerpos sociales con una tendencia a perpetuar su ser social, conservando y cuando es posible incrementando sus capitales y privilegios. Las familias disponen en las sociedades contemporáneas de la educación como estrategia de preservación o de ascenso en la posición social, pero el uso de las estrategias educativas resultan más visibles y "a la mano" en las familias que poseen un mayor capital global o un capital cultural que se encuentra por "encima" del promedio (profesores, intelectuales y miembros de las profesiones liberales y científicas). Esas familias invierten más en educación porque para ellos resulta más clara la relación del nivel educativo con la posición social y con el capital económico (Bourdieu 2007: 33 y 34).

Universidad

Las universidades emplean –siguiendo la interpretación de Bourdieu- una parte importante de su energía en los procesos de diferenciación y selección orientados a clasificar a los individuos de diferente capital cultural, nivel socioeconómico y desempeño. Estableciendo fronteras que separan a quienes poseen mayor aptitud, ligada al capital cultural, de aquellos estudiantes cuya aptitud es de menor cuantía. Estas instituciones asumen que con el otorgamiento de exenciones de pago, beca y apoyo financieros se igualan las condiciones y posibilidades de éxito entre estudiantes con distintos capitales. Las operaciones de selección realizados por los profesores mediante exámenes y de criterios de ejecución de tareas que no están al alcance de todos, permite separar a los poseedores del capital cultural heredado o adquirido mediante estrategias motivacionales de los que no lo poseen. Esa función selectiva (resultado de la tradición aristocrática) la cumplen los procesos de selección y admisión en las instituciones educativas -incluidas las universidades públicas-. Función que luego es reforzada con las restricciones de dedicación, carga y aprovechamiento para otorgar reconocimientos y becas. Incluso los sistemas institucionalizados para la elección democrática de representantes estudiantiles en los órganos de gobierno universitario, como en la elección de horarios y asignaturas favorece claramente a los estudiantes de mayor capital y desempeño. Ello es explicable porque el sistema escolar desde la educación pre-escolar hasta la universitaria opera como el "*lugar de consagración donde se instituyen, entre los elegidos y los eliminados, unas diferencias duraderas, a menudo definitivas*..." (Bourdieu, 2007: 117).

La función clasificatoria y la misión meritocrática de las universidades, alcanza su zenit con la ceremonia de entrega de diplomas de grados y posgrados académicos porque en el Diploma o Título universitario (*capital cultural institucionalizado*) se consagra en forma legítima (*capital simbólico*) la posesión de una competencia garantizada por el Estado para hacer y/o dirigir.

Las estrategias familiares y personales de inversión en capital cultural conducen inevitablemente a instituciones caracterizadas -unas más que otras- por realizar actos de clasificación, que son actos de ordenación en el espacio social. Pero también son tomadas en cuenta: **costo, distancia, posibilidad de empleo**, nivel demanda y prestigio. Porque estas condiciones son diferentes entre carreras e instituciones y su significado es también distinto entre familias. Todas estas condiciones o valoraciones operan como un filtro capaz de

constreñir las elecciones de los estudiantes y sus familias. Este filtro autoestablecido se convierte en un clasificador simbólico que induce a que cada estudiante busque “el lugar que le corresponde” o el lugar al que es posible aspirar en el espacio social.

Los estudiantes

Los estudiantes universitarios son para Bourdieu un elemento clave para comprender la reproducción social. Los estudiantes son agentes seleccionados (elegidos) socialmente como portadores y acumuladores del capital cultural a quienes corresponden claramente los “derechos” de herederos de esta especie de capital. En ellos se concretan las estrategias de invertir el capital familiar en capital cultural-escolar institucionalizado en diplomas, títulos y reconocimientos que otorgan posiciones susceptibles de intercambiar luego por capital económico en el campo laboral. Los padres suelen decir: “estudia, porque tu educación es la única herencia.” “…para ser alguien en la vida” y en el caso de las chicas se asocia frecuentemente con una forma de defensa contra la cultura machista. Los estudiantes llegan a la universidad con posiciones, capitales y *habitus* diferentes y respaldados con los diplomas o constancias del bachillerato que les permitan participar en el concurso de admisión (de selección) para luego iniciar el juego de la formación académica universitaria.

La permanencia en la universidad se convierte en una contienda por las posiciones, pero ofrece condiciones diferentes para los distintos *habitus* y capitales, a los estudiantes becados se les exige un rendimiento escolar (promedio de calificaciones) y una carga en créditos académicos predeterminada como condiciones para conservar los apoyos, lo que convierte la trayectoria escolar en un riesgo permanente, y el periodo de fin de semestre en una etapa extenuante. Una parte de los estudiantes de menores capitales trabaja a tiempo por necesidad o con el propósito de atenuar la carga familiar, aunque algunos más buscan de manera previsora contar con la experiencia que luego demanda el mercado laboral. Para todos ellos la presión y las posibilidades de algún tropiezo académico o laboral pueden ser devastadoras. Los estudiantes de clases medias y medias altas que tienen como base el apoyo y el capital familiar transitan por la vida universitaria con menos sobresaltos, y aun cuando algunos trabajan, lo hacen sin apremio e incluso estos estudiantes pueden prolongar sin riesgos ni reproches familiares su estancia en la universidad (diletantismo), cambiar de programa, migrar a otra institución y continuar un posgrado.

Concurrir a la misma institución, compartir aulas y profesores y disponer de las mismas infraestructuras académicas, llega a crear el espejismo de la universidad como un espacio de igualdad social, de un campo neutral y equitativo donde se jugará el juego académico con las mismas reglas para todos. Pero tras esa apariencia se oculta la diferencia, base necesaria para distribuir las posiciones en el espacio social. Para los estudiantes de las diferentes clases, localidades, condiciones de vida y capitales, la vida cotidiana es también diferente dentro y fuera de las aulas o el campus universitario, porque el tiempo disponible, el transporte, los recursos “a la mano” y el capital cultural objetivado hacen la diferencia.

La vida de estudiantes se divide en dos partes, la cotidianidad áulica-escolarizada determinada por los cursos, horarios, profesores, calendarios, exámenes, estudio trabajos, proyectos y calificaciones; la otra cotidianidad la forman los trayectos, las comidas, los afectos, los encuentros, el entretenimiento, las redes sociales, la espera, los tiempos perdidos y esa dosis de libertad que llega con la mayoría de edad y con el ingreso a la universidad.

La etapa de estudiante transcurre (para algunos) como un paréntesis, un momento de transición entre el mundo escolar y el mundo laboral. Un periodo de 4 o 5 años para sustituir o incorporar al *habitus* familiar un *ethos* profesional. Se trata de un periodo en que la ocupación de estudiante universitario consiste en construir mediante el estudio, la observación y las prácticas las competencias para el ejercicio profesional.

La universidad es la antesala del futuro, porque es la noción de futuro lo que da sentido a la elección y al estudio universitario. De tal forma que "*la manera más racional de cumplir con la ocupación de estudiante consistiría en organizar toda acción presente con referencia a las exigencias de la vida profesional y en poner en práctica todos los medios racionales para alcanzar, en el menor tiempo posible y lo más perfectamente posible el fin asumido*" (Bourdieu y Passeron, 2004: 86). Pero como el propio Bourdieu reconoce las acciones y elecciones no son el resultado necesario o mecánico de un cálculo racional, sino que están atadas al *habitus*, cabría agregar que el momento socio-biológico que viven (juventud) y las concesiones sociales y económicas prevalecientes a esta etapa también afectan las elecciones de los estudiantes.

De la tradición universitaria Bourdieu destaca dos tipos de estudiantes. El *"animal de exámenes*" cuyas obsesiones son las calificaciones y los plazos de entrega; inmerso en su desempeño pierde de vista el futuro (y con frecuencia el presente no escolar). Y como su contraparte el estudiante "*diletante"* un eterno aprendiz, que prolonga su etapa universitaria explorando las oportunidades que brinda su condición de estudiante, es también un aventurero intelectual y en ocasiones un nómada que cambia de intereses y territorios. Entre estos tipos extremos se encuentran estudiantes críticos que cuestionan contenidos, métodos y calidad de los profesores y a la misma institución y aquellos estudiantes de "cardumen" que prefieren el anonimato y la medianía porque los exime de la más encarnizada competencia por las posiciones y calificaciones más altas.; también están estudiantes que encuentran en la universidad un espacio donde patentizar sus inclinaciones políticas, religiosas, artísticas y solidarias o sus disidencias, pero es también un espacio-tiempo de evasión de la realidad mientras encuentran el rumbo o sentido de su vida. En esta condición se encuentran los estudiantes a quienes Molina 2012 denomina desenganchados y hedonistas. (Molina *et al* 2012: 142-143).

2.4 La espacialidad de la vida social

Si reconocemos que el cuerpo es el primer referente espacial y existencial del sujeto y que las coordenadas de la vida social se inician desde el cuerpo y del mundo afectivo, entonces será posible reconocer el sentido y significado de los espacios a los que ingresa, habita y en los que interactúa, transita y comparte el sujeto–agente en su proceso de construcción social. El proceso se inicia con la separación de los cuerpos madre-hijo y la ocupación de cada uno por separado de un lugar en los espacios físico-social y antropológico.

El sujeto que recibe y construye significados desde su cuerpo también lo hace en y desde los espacios sociales. En ellos descubre entrelazados dos ámbitos de lo social, las prácticas cotidianas, ritos y costumbres de carácter inmaterial con la distribución, forma y tamaño de la edificación y de los objetos materiales. En los espacios sociales de interacción las dimensiones, colores, texturas, aperturas, clausuras, cristales, puertas e iluminación son en su aparente simplicidad potentes constructores de significados. El sujeto-agente hace una interpretación y reconstrucción socio-espacial buscando su posición, su lugar, a partir primero de los territorios que le son concedidos-convenidos para su acceso o tránsito, los de estancias fugaces y aquellos más permanentes, aunque luego explorará, ocupará y colonizará nuevos territorios. En esa construcción social del espacio- hábitat el sujeto participa unificado sin desdoblamientos, recurre a sus procesos cognitivos, y desde su cuerpo y *habitus* intuye lo que es posible hacer. Desde que el cuerpo se aproxima e ingresa al ámbito universitario anticipando o imitando comportamientos. Sus disposiciones entran en operación, descubre luces y sombras, temperaturas y olores, distribuciones y formas, rutas dispuestas y rutas posibles. El espacio produce y reproduce sensaciones, percepciones previas evocan seguridad y temores, la presencia y comportamiento de los otros dan pistas sobre las actuaciones y los desplazamientos posibles porque es en los espacios concretos, en donde se construyen los

límites de la actuación, en donde se construye y se reproducen o desafían las costumbres y los ritos. Los significados tienen siempre un espacio, un ámbito espacial, un ámbito socio-espacial de manifestación y de incorporación para los pobladores de CU los significados parecen estar siempre mudando.

La construcción de significados a partir del ámbito socio-espacial, espacio antropológico o espacio socio-antropológico sin importar el campo disciplinar de estudio, siempre implica construir y reconstruir sentidos e interacciones posibles y deseables para cada espacio, reproducir, adaptar o transgredir los comportamientos culturalmente vigentes en espacios privados y públicos, en las distancias y recorridos corporales.

Los actos sociales son también de naturaleza espacial, los comportamientos e interacciones tienen ámbitos sociales y escalas espaciales. En cada ámbito y nivel escalar entran en juego simultáneamente diferentes dimensiones, configuraciones y objetos y con ellos normas, posibilidades, riesgos, rituales y exclusiones a partir de las cuales el sujeto debe establecer de manera casi mecánica o intuitiva los comportamientos esperados y legítimos.

En las Ciencias Sociales se ha abierto de manera clara y declarada el diálogo entre las diversas disciplinas y teorías que reconocen que contexto y espacialidad son componentes centrales de la vida humana (Muñoz, 2011). En este encuentro de las Ciencias Sociales mucho hay que reconocer a las aportaciones de la corriente fenomenológica (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty) cuyas visiones y postulados están siendo acogidos en disciplinas y campos del conocimiento como la Antropología Urbana, Sociología Urbana; Geografía (Santos); etología o Proxemia (Hall), la Psicología social, la Psicología ambiental y ecológica (Altman en Holahan, 1999), visiones que alcanzan también a las ciencias y disciplinas de la educación desde la Gestión institucional, la Didáctica y la Filosofía educativa, llegando a campos presuntamente técnicos como el Urbanismo en los *campi* académicos y en las Ciudades universitarias; la Arquitectura en los espacios educativos para materializarse en ámbito de lo que Campos (2009) denomina el “Campus didáctico”.

Todas estas disciplinas, enfoques y teorías en el marco de sus tradiciones van desvelando la relevancia e interdependencia del aspecto material y espacial en y con el comportamiento, la interacción humana y la construcción y reproducción social. Poco a poco este diálogo va encontrando que el actor-sujeto-agente es un ser y un cuerpo territorializado (Gumuchian, 2003 en Lindon, 2009), un ser socio-espacial-temporal, al que el contexto material acompaña en la producción- reproducción histórica de la cultura y de los comportamientos.

Lo subjetivo es trans-subjetivo y la espacialidad constituida por edificación, distribución, circulación espacial y objetos, posibilita y constriñe a la vez la acción humana y los comportamientos individuales, grupales y aun aquellos coreográficos (Pred, 1977 en Lindon, 2009), en los que individuos, grupos, colectivos, conglomerados y multitudes entran, forman líneas, salen, avanzan, paran, retroceden, aplauden, votan y compran, se saludan o evitan. Comportamientos ritualizados, socio-espaciales que cuentan con un ritmo y secuencia socialmente construidos.

Espacios y territorio como categorías sociales

Nuestro objeto de estudio lo integra la vida cotidiana de los estudiantes que pueblan Ciudad Universitaria, *los modos de vida* se construyen como resultado de su ocupación de estudiantes, de las peculiaridades de equipamiento y lejanía del campus universitario y de sus propios y singulares capitales (Bourdieu y Passeron, 2004). La cotidianidad a la que se alude es la de la vida ordinaria, la de las rutinas, aquella en la que acontecen las acciones e interacciones que concitan las emociones y los desplazamientos corporales de los estudiantes en los espacios y territorios de la institución universitaria y en los trayectos que los conectan

con entorno urbano, constituidos ambos en dos nichos ecológicos fragmentados y distantes entre sí, pero que constituye en conjunto su hábitat .

El estudio de los comportamientos de los estudiantes tiene como marco las prácticas, ritos y tradiciones de las culturas escolar, académica, crítica en las que participan los estudiantes universitarios fuera de las aulas y de las que forman parte los usos y el poblamiento de los espacios universitarios. A estos ritos e intercambios concurren los estudiantes con su cultura experiencial (personal y familiar) y con distintos grados de apropiación de la cultura social hegemónica. Pero también están presentes como contexto característico del nicho ecológico: rasgos históricos, culturales, económicos, geopolíticos, climáticos y de seguridad pública que marcan la traza urbana, vías abiertas, los trayectos vedados y medios de transporte, las actividades, la distribución de la población y las condiciones de vida de los pobladores de la ciudad-región donde se encuentra la universidad.

La casa familiar, el alojamiento temporal con parientes, con amigos o coterráneos; los equipamientos urbanos de transporte, culturales, de ocio y deportivo, junto a las aulas, auditorios, oficinas, bibliotecas, salas electrónicas, laboratorios, talleres, patios, explanadas, corredores, intersticios, cafeterías, terracerías, canchas y estacionamientos constituyen el hábitat de los estudiantes universitarios. En ese *hábitat* integrado por nichos ecológicos discontinuos y dispersos geográficamente, viven y conviven los estudiantes; interactúan y construyen vínculos, afectos y complicidades, en esos nichos establecen sus territorios, desde los más duraderos hasta los efímeros. El espacio socio-antropológico que constituye su hábitat total se integra con un amplio espectro de espacios y territorios (privados, semipúblicos, públicos; urbano, habitacional, institucional y laboral), lugares, ambientes y escenarios con rituales y prácticas muy estructuradas, menos estructuradas o estructurándose, áreas restringidas o de acceso más libre; territorios patrimoniales, provisionales y transitorios.

Todos los espacios sociales y antropológicos, además de habitantes o transeúntes, cuentan con una configuración, con significados y sentidos que integran el discurso y la sintaxis del espacio, un discurso que solía ser regional con una sintaxis local, pero que en aras de la racionalidad económica y funcional se diluye creando ámbitos, escenarios y prácticas isomorfas.

2.4.1Teorías del espacio

La noción y teorías del espacio constituyen un eje teórico que sustenta el estudio. Se trata de poner el pie en la tierra, así iniciamos con la corriente *Por una geografía nueva* desarrollada por Santos (2000c). Se trata de una propuesta ontológica tendiente a redefinir el objeto de estudio de la geografía, a partir del concepto de espacio geográfico, el esfuerzo del autor se muestra en los tres momentos y construcción de categorías para el estudio del espacio geográfico cimentadas en cada uno de ellos. A partir de 1978 (primer momento) aparecen las categorías de *fijos* y *flujos* como componentes del espacio geográfico, los fijos (naturales) y fijados (construidos) por el hombre. Los fijos son todos los componentes de la naturaleza y aquellos superpuestos a ella que permanecen inmóviles, trátese de montañas, llanuras, edificios, carreteras y campos de cultivo; en contraparte los flujos están compuestos por todos los movimientos, desplazamientos o acciones. De tal forma que los fijos “permiten la acción y los flujos que modifican el propio lugar y los flujos nuevos o renovados recrean las condiciones ambientales y las condiciones sociales y redefinen el lugar” (Santos, 2000c, p. 53).

El segundo momento, intento o aproximación a la definición del espacio geográfico la realiza Santos en 1988 cuando propone como categorías: la *configuración territorial* -que suple a los fijos y fijados- y las *relaciones sociales* que reemplazan a los flujos. La categoría de configuración territorial está formada por el conjunto de sistemas naturales y los agregados por el hombre a los sistemas naturales; Santos reconoce que la actual configuración territorial es

resultante histórica de un proceso de usurpación y sometimiento de los sistemas naturales al dominio del hombre -que detalla con amplitud Duque (2008)-. Destaca que la configuración territorial es cada vez más un artificio, constituida en prótesis al servicio del hombre. La segunda categoría las *relaciones sociales* las define como la condición necesaria para la existencia social real del espacio. Es decir para Santos la configuración territorial sólo tiene sentido en las relaciones sociales, y las relaciones sociales siempre tienen como lugar una configuración territorial.

En un tercer intento 1997 y claramente influido por la teoría de sistemas y por la manifiesta intención de superar el dualismo y las dicotomías, Santos nos propone como objeto de estudio el *espacio geográfico* "... formado por un conjunto indisoluble e interactuante de sistemas de objetos y sistemas de acciones" (Santos,2000c: 54 y 55).

El espacio geográfico

Para abordar el soporte material de la actuación humana se eligieron las categorías para el análisis del espacio geográfico propuesto por Santos.

a) *Sistema de objetos.* Los objetos como sistema se caracterizan por su materialidad, por su existencia física. Pero se distinguen en *cosas* cuando su origen y evolución es de carácter natural y en *objetos* cuando son productos de una elaboración social. El espacio geográfico cada vez más está más lleno de objetos y menos de cosas.

A su vez los objetos se clasifican en *fijos* y *móviles* de tal forma que los objetos fijos son los objetos geográficos tales como puentes, carreteras, ciudades, y campos de cultivo en tanto que los objetos móviles son aquellos sobre los que el hombre dispone de control para modificar su posición en el espacio como los aviones, los trenes y sobre todo los automotores (automóvil y camiones) que son los objetos que han tenido mayor impacto en el espacio geográfico al propiciar con la construcción de carreteras, puentes, túneles la comunicación y el abasto entre localidades; pero también han contribuido en destrozar los ecosistemas. El automóvil es el signo de nuestro tiempo (Baudrillard, 1973 en Santos, 2000c: 57). Es vestimenta, estatus, libertad, velocidad, autonomía y control del tiempo. La prótesis completa, disponible para desplazamientos, viajes, descanso, recreación, trabajo, útil como almacén, dormitorio, lugar de encuentros afectivos y cubierta protectora de las condiciones climáticas.

b) *Sistema de acciones.* Santos distingue entre comportamiento y acción al diseccionar la actividad humana en comportamientos, acciones, y automatismos corporales-. Del repertorio amplio de actuaciones del ser humano son *acciones* sólo aquellas que tienen sentido, que son la ejecución de lo proyectado. La *acción* siempre implica movimiento, desplazamiento en el espacio y el desplazamiento siempre modifica al medio (Roger, 1962; Schutz, 1967, Moles, 1974 en Santos, 2000c: 67). La geografía entonces asume como objeto de estudio las acciones y dinámicas sociales que acontecen tanto en las regularidades y rugosidades de las grandes configuraciones territoriales como en el microespacio.

El concepto de cuerpo gana terreno en las Ciencias Sociales, la geografía no está ajena a este influjo, la nueva geografía reconoce la primacía de la acción humana y por ello ordena las coordenadas del espacio desde el cuerpo, porque al ser instrumento de la acción, está en toda acción. (Santos, 2000c: 69).

Dejando de lado el esclarecer si la acción se funda en la razón suficientemente o no, y si esa razón es propia (elección) o ajena (seducción), Joerges (1992) distingue como resultado de la racionalidad tres tipos de acciones: *técnicas*, realizadas conforme a una norma de ejecución; *formales*, acordes con formalismos jurídicos o científicos y, *simbólicas* que comprende formas afectivas, emotivas y rituales, cuya significación está culturalmente

establecida (en Santos, 2000c: 70). En tal virtud cabría considerar que la vida cotidiana de los estudiantes universitarios cruza por los tres tipos de acciones.

Pero sea cual fuere el tipo de acción que se realice, invariablemente tendrá una red de significados histórica y socialmente construidos que la envuelve y un marco espacial que la contiene, la propicia y que se modifica con su acción. "Fuera del espacio, nada se consuma."(Whitehead, 1938 en Santos, 2000: 71). Heidegger coincide con esta idea al señalar "el *dónde* determina el *cómo* del ser", porque "la acción es tanto más eficaz cuanto más adecuados son los objetos." (Heidegger 1992 en Santos, 2000c: 79). Por ello es relevante considerar si el sistema de objetos (edificios y equipamientos académicos y conectividad) es adecuado y suficiente para las pretensiones formativas en Ciudad Universitaria.

Santos apoya su propuesta integradora en las ideas de Werlen (que propuso una geografía social basada en la acción) quien citando a Durkheim señala que las formas geográficas] "son como moldes en los que estamos forzados a incluir nuestras acciones" y admite Werlen que "los artefactos materiales pueden dirigir las acciones" (Werlen, 1993 en Santos, 2000c: 71 y 72).

Al amparo de los nuevos objetos técnicos las nociones de espacio, distancia, tiempo y privado son sacudidas. Se tiene acceso a lo local y a lo global en tiempo real, una parte relevante y creciente de la comunicación e interacción humana se mediatiza a través del ciberespacio y con frecuencia se hace pública con sistemas y redes de comunicación de uso planetario.

Manuel Delgado (2008) ofrece en su obra *El animal público* una revisión de corrientes antropológicas y de conceptos que buscan establecer los linderos disciplinares y conceptuales para estudiar las acciones y sobre todo las interacciones que acontecen en el espacio urbano. Partiendo de la Escuela de Chicago, recorre y recoge las aportaciones de la antropología urbana, aportaciones de Simmel y Birdwhister, de la etnometodología y del interaccionismo simbólico, en un recorrido que también sirve para establecer linderos con la antropología de la ciudad, de las antropologías del espacio, del territorio y del movimiento.

A partir de la revisión de Delgado (2008), e incorporando otras fuentes, se construyó el siguiente cuadro para identificar el espacio como objeto de estudio en diversas teorías del espacio, que ilustra el parcelamiento y las capas o planos teóricos del espacio en el que acontece la acción social.

Teorías del espacio

Disciplina	Objeto de estudio
Geografía	*Espacio geográfico.* Conjunto indisoluble e interactuante de sistemas de objetos y sistemas de acciones. Configuración espacial, paisaje, objetos fijos y objetos móviles. (Santos, 2000c)
Antropología del espacio	El estudio de la cotidianidad, relaciones e interacciones de los *habitantes* en el espacio construido y habitado. *Espacio.* Expresión de la disciplina y del ejercicio de la microfísica del poder. (Foucault en De Certeau, 2008)
Antropología del territorio	El espacio socializado, culturizado en el que imperan en los *pobladores* los sentidos, de ocupación propiedad y exclusividad.

	Localidad, barrio, comarca, vecindario
Antropología del espacio personal, Proxemia	Espacio personal. Elaboraciones culturales sobre el uso del espacio en comportamiento de aproximación, distancia interpersonal, comunicación verbal y gestural. (Hall, 1997)
Antropología urbana	Un espacio no habitado ni habitable, transitorio. El espacio de los *usuarios,* de *transeúntes y pasajeros.* Un espacio en el que los acontecimientos se adaptan a los accidentes y regularidades del espacio y a las energías que actúan en él.
	Espacio urbano. Este espacio no tiene habitantes, ni derechos de propiedad o exclusividad, son espacios de paso, para ser usados transitoriamente. (Delgado, 2008)
	Espacio público. Es un espacio diferenciado, las técnicas prácticas y simbólicas que lo organizan espacial y temporalmente son innumerables y se renuevan a cada instante. El acontecer en el espacio público es difícil de controlar. (Delgado, 2008)
	Espacio transversal. Existe solo para ser cruzado. (Delgado, 2008)
	Zona de transición. Espacio cuya función es conectar el distrito central con los sectores urbanos y habitacionales. (Burguess, 1962)
	Espacio intersticial o espacios neutros. (Remy, 1998)
	Territorios fijos. Definidos geográficamente y reivindicado por alguien. (Goofman, 1971)
Antropología del movimiento	*Territorio Circulatorio.* Espacio no habitado y ámbito de los desplazamientos de los urbanitas.
	Territorios situacionales. Territorios a disposición del público y reivindicables en tanto que se usan. (Delgado, 2008)
	Lugares movimiento. Espacios de libre acceso que admite la diversidad de usos. Joseph (1994)
	*Lugar y no lugar (*Augé, 2008)
Político	*Territorio* demarcación política, económica o administrativa.
Psicología ambiental y ecológica	*Territorio* Espacio social ocupado y declarado como propio por un individuo o grupo, así en forma temporal y efímera.
	Territorio primario o privado, secundario o semipúblico y público. Ambientes, nichos de la actividad humana, con pautas diferenciadas de actuación, ocupación y uso.
Etnografía	*Escenario.* Porción del territorio en el que se realiza la actuación o la intervención
Sociología de la Reproducción social	*Espacio social. Diferenciación, posición*

Cuadro 2.3 Teorías del espacio. Elaboración propia

El espacio es una categoría asumida por el campo sociológico, pero este espacio social se desagrega y precisa en porciones conceptuales como: territorio, campos, ámbitos,

ambientes, comunidades, pero también se apropia de conceptos de la ecología y la psicología ambiental e incluso de los campos escénico y lingüístico.

2.4.2 Territorio

El concepto de territorio y de territorialidad desarrollado en la Sociología y en la psicología ambiental es un eje articulador y una categoría que permite atar de manera clara al contexto social y material constituido como espacio físico y simbólico, la acción e interacción de los individuos y agentes sociales. Así edificios, espacios y calles pasan de ser escenografía para ser hábitat, territorio y campo social.

Territorio es un término empleado en el estudio de las poblaciones bióticas para designar el *hábitat* de una especie cuyo dominio se ejerce por la posesión y la defensa frente a otro grupo o individuo de la misma o de diferente especie. La etología centra su estudio en los comportamientos territoriales, de aproximación y de las distancias entre individuos y especies animales (distancia crítica). En las disciplinas de las Ciencias Sociales los comportamientos territoriales suelen estudiarlos disciplinas como la etología humana (Cyrulnik 2003) la proxemia (Hall, 1997) la psicología ambiental y social; pero también por la sociología y la antropología porque los territorios suelen estar asociados con una multiplicidad de denominaciones con distinta extensión y profundidad como: lugar, área, zona, espacio, comunidad, barrio, aldea, población, comarca, región, nación. Pero solo será territorio cuando sirva o se constituya en "hábitat exclusivo a un grupo humano o a un individuo." (Álvarez, 1988 en Aceves, 1997: 279).

El territorio es una construcción cultural que tiene como referentes un espacio físico o un ámbito conceptual al que también se denomina territorio cuando posee condiciones que lo distinguen o delimitan y al que se puede poblar física o simbólicamente. La territorialidad como patrón de conducta está asociado a la posesión y ocupación de un área geográfica o espacio por un individuo o grupo, la ocupación implica personalización y defensa (Altan en Holahan, 1999: 292).

El territorio y la territorialidad en la especie humana se encuentran atados a la noción de *hábitat, q*ue comprende la distribución y uso de los espacios físicos y simbólicos que ocupa y donde se realiza la acción social. Territorialidad y habitantes son conceptos que se implican mutuamente no puede existir territorialidad sino en un territorio que este habitado.

La territorialidad impregna toda la actividad humana. Tener un territorio es una condición vital porque "El territorio es en todos los sentidos de la palabra una extensión del organismo" (Hall, 1989 en Aceves, 1997: 280 y 281). Incluso tratándose de un territorio simbólico o cibernético. En las organizaciones e instituciones (como la universidad) los distintos estamentos tienen establecidos territorios propios. Las dimensiones y calidad de equipamientos evidencian generalmente la posición jerárquica y simbólica de los individuos y grupos. En las edificaciones institucionales coexisten territorios exclusivos, espacios comunes y territorios ceremoniales. Las salas audiovisuales, salas de juntas, la dirección, la Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil (COBE) y la Unidad de Atención Médica Inicial (UAMI) ejemplifican territorios simbólicos y emblemáticos.

Humanizamos el territorio que habitamos al cuidarlo, al edificar y producir al establecer una relación habitual con la tierra como soporte, con el cielo que es también el tiempo, creando lugares con la construcción y el poblamiento de las edificaciones erigidas (como CU) en donde antes no existían. Construir es la esencia de poblar, de habitar, de humanizar (Heidegger 2009).

La actividad humana sigue itinerarios, rutas y mapas de acciones, desplazamientos e interacciones que dan sentido al quehacer cotidiano. Los territorios institucionales claramente delimitados en donde las actividades, jerarquías y espacios están preestablecidas facilitan las

actividades y pueden evitar durante un tiempo los conflictos. Pero en tanto exista la necesidad psico-social de identidad los territorios más deseables o codiciados serán factor de disputa y de usurpación por el más fuerte o el de mayor jerarquía. Esta condición de disputa y usurpación es muy visible en CU en donde los espacios originalmente destinados a una función o a un colectivo son ocupados por otro. Porque el territorio tiene un significado diferente al del espacio. Territorio y territorialidad implican dominio, identidad, y reafirmación individual y grupal como capacidad de acceder, poseer, usar, compartir y defender un territorio o espacio propio (Holahan, 1999: 297).

El territorio no es el espacio geográfico ocupado o delimitado, sino el espacio transformado en lugar (mi lugar), es una apropiación mediante el habitar material y simbólico, habitar es por tanto un acto social, humano y claramente político que tiene en la edificación su concreción comunicativa y material.

Altman desde la psicología social distingue tres tipos de territorios, que son centrales para la comprensión de los comportamientos, tipo de interacciones e intensidad de las respuestas de defensa ante la intrusión (Altman,1976 en Holahan 1999: 298)

Los *territorios primarios* son aquellos sobre los que el individuo o el grupo tiene control relativamente completo y dicha posesión es reconocida por otros, el ejemplo representativo es la casa habitación, pero puede extenderse a objetos territorio como el coche, el dormitorio, el escritorio, el ordenador personal y el móvil, ya que todos implican el ámbito privado. La violación de un territorio primario es considerada un asunto serio.

Los *territorios secundarios* o espacios semipúblicos son considerados territorios de interacción, no son espacios de uso exclusivo y su ocupación no es permanente. Los nichos intersticiales, los sillones y bancas de espera o el patio interior cumplen estas condiciones. Estos territorios son de carácter ambiguo, por ejemplo: para los estudiantes universitarios las aulas son un territorio secundario, pero su banca es un territorio primario; mientras que para los profesores el escritorio y el aula misma – durante el tiempo que dura su clase- es un territorio primario, privado y exclusivo, las intromisiones en el espacio simbólico y material de su asignatura-aula son consideradas cosa seria.

El tercer tipo corresponde a los *territorios públicos.* Se trata de espacios abiertos a la ocupación de cualquier miembro de la comunidad o abiertamente público. Corredores, halles, entrepisos vestíbulos, puestos de lectura en bibliotecas, mesas en las cafeterías, asientos en el transporte público e institucional. En estos territorios los usuarios deben adecuar sus actuaciones a las normas y costumbres de uso y ajustando las dimensiones del territorio personal a la densidad de usuarios co-ocupantes.

En los territorios secundarios y en los públicos, los co-ocupantes emplean algún sistema de marcas o señales para indicar ocupación o posesión temporal de una porción o ubicación específica (Altman, 1976 en Holahan, 1999:300). La territorialidad entre los universitarios se entiende como el intento por obtener un mayor control sobre el ambiente social en que realizan su acción,- así se trate de una mesa de la cafetería,, de un puesto en la sala electrónica, en el indiobus o en una cancha deportiva-, porque para los universitarios el territorio es simultáneamente, físico, identitario, simbólico e ideológico porque implica: corporeidad, género, lenguaje, tonos de voz, ideas y objetos materiales. Incluso los uniformes que utilizan los estudiantes de algunas carreras (enfermería y entrenamiento deportivo por ejemplo) debe considerarse una prenda territorial e identitaria.

En gran parte de los espacios públicos la norma consuetudinaria que rige es el derecho de quien lo ocupa primero y mantiene la ocupación (primero en tiempo, primero en derecho). La práctica de cortesía o machista (como prefiera verse) de ceder el asiento, el puesto, el turno

o el lugar a una mujer va desapareciendo y ahora resulta “políticamente correcto” hacer esa concesión solo a personas mayores, embarazadas o con alguna discapacidad. A pesar de la amplia variedad de situaciones en las que está presente la noción o sentido de territorialidad son pocos los conflictos en la vida cotidiana de los universitarios, en parte porque las disputas ideológicas son de carácter simbólico y las contiendas se escenifican con mayor intensidad en las redes y el ciberespacio. Los factores que contribuyen de manera muy efectiva en la desactivación de conflictos frontales son: el anonimato cibernético, la interiorización de normas de actuación en ambientes estructurados y el reconocimiento y aceptación de *jerarquías –muy laxa en la comunidad de CU.* Se trata de mecanismos sociales incorporados desde etapas tempranas que tienden o se espera que sean consolidados por todas las instituciones (familia, escuela, iglesias, empresas, seguridad pública) y por los cual se reconoce primacía y autoridad de unos individuos sobre otros para ocupar, distribuir o para regular comportamientos de uso y ocupación del espacio en un contexto específico. “La jerarquía establece, entre otras cosas, un orden de acceso a los recursos,[y de protocolos en las interacciones] ... la territorialidad es un método para establecer derechos sobre los recursos en una porción del hábitat...” (Van Den Berghe, 1984 en Aceves, 1997: 282).

2.4.3 Lo urbano

En el medio urbano, el medio ambiente bio-natural silvestre (salvaje) queda fuera, ha sido expulsado. Los espacios vegetales, cauces de ríos, y mantos superficiales de agua existentes en las ciudades se encuentran domesticados y con mayor frecuencia se trata de creaciones y construcciones artificiales (Wagner, 1974 en Aceves, 1997: 283-284).

El trazado urbano, las vialidades, centros y plazas ceremoniales, viviendas, edificaciones, instalaciones y espacios diversos, todas obras del hombre, responden al sentido cultural de territorio y a las formas en que expresa su apropiación y sometimiento del espacio-territorio que le es propio. Cada pueblo distribuye sus espacios de forma singular y característica trátese de aldeas o ciudades, cada cultura ofrece la fisonomía y los aspectos distintivos de su concepto territorial del hábitat. Las delimitaciones (físicas, políticas o simbólicas), ubicaciones y circulación crean áreas o territorios generalmente bien diferenciadas que ordenan y distinguen funcionalmente las actividades de los individuos y grupos humanos que pueblan el territorio, estructurando comportamientos, posiciones y elementos distintivos y diferenciadores, porque cada pueblo como señala Duque (2008) tiene su forma de habitar el mundo.

Los terratenientes urbanos, los políticos y los urbanistas, avalados siempre unos por los otros deciden donde se debe producir, donde se puede residir, donde enseñar, por donde transitar, en que transitar, eligen y disponen itinerarios, rutas y sendas. Son ellos quienes disponen donde se ubicaran los hospitales, universidades, teatros y campos deportivos. Señala Duque (2008: 102) que las viviendas, centros escolares y edificios públicos son diseñados por expertos que los ofrecen como escaparate de su capacidad técnica y de la libertad que se les otorgada para decidir la distribución de los espacios contenedores de la actividad y la interacción humana, pero también de las rutas y sendas que han de seguir sus pobladores. El diseño se convierte así en designio de actuación y de desplazamientos para los habitantes de casas habitación, de edificios públicos y universidades. A ellos luego se les demandará que acepten la propuesta “experta” adecuando su vida cotidiana, sus trayectos y necesidades a los patrones espaciales establecidos de manera externa.

Cada agente debe conocer, incorporar o adecuarse a los comportamientos establecidos como estructuras para transitar y desplazarse en y entre las instancias, al igual que cuando transita por calles y avenidas siempre están presentes las estructuras de significación (simbólicas), de dominación (políticas) y de legitimación (normativas) (Giddens, 1995 en Romero, 1998). Para cada uno de los espacios e instancias existen ritos,

interacciones, ritmos y tonos de voz destinados a preservar el orden y la estructura social. El orden y la regularidad o el establecimiento de rutinas son las constantes, pero ello no significa que se encuentren exentas de cambios o que no puedan ser transgredidas y ajustadas así sea temporalmente. El orden y la regularidad son estructuras intersubjetivas que atraviesan todos los encuentros e interacciones humanas. Están presentes en todos los espacios, organizaciones e instituciones, no sólo son redes de significados y prácticas consuetudinarias, son también mecanismos para mantener el reconocimiento a la autoridad. Pero junto a esta visión de redes de significados que atrapan, envuelven y condicionan la vida cotidiana de lo urbano, Delgado (1999) nos devela un mundo -que en mucho se asemeja a CU- en donde las estructuras están siempre haciéndose, inacabadas y efímeras. Muchedumbre en movimiento, nómadas sin territorio que se acercan y se encuentran transitando por sendas que por más que se recorran no son pavimentadas, porque ceder a la demanda sería perder el control de un campus en donde las estructuras institucionales aún se encuentran haciéndose, estructuras que se disuelven y mudan antes de cristalizar o no acaban de formarse.

La fugacidad de los encuentros e interacciones durante la deambulación y la espera entre los pobladores de CU, encuentra con la irrupción del ciberespacio nuevas formas y vías de interacción, evasión y vinculación afectiva. La ciberinteracción ha mostrado la potencia para desmantelar y para edificar nuevas formas de relación, afectos y exclusión constituyendo microespacios de poder. En esas interacciones las computadoras, tabletas, teléfonos celulares y otros dispositivos electrónicos de comunicación se erigen como los nuevos objetos de apego, por encima de su condición de herramientas de aprendizaje y comunicación académica. Pero esas mismas herramientas se convierten en intrusos, en armas y en escaparates en donde se hace público lo privado.

2.4.4 Proxemia : Territorio personal y grupal

En cada ámbito el territorio o territorialidad como percepción espacio-cultural asume diferentes dimensiones y extensión, se trata de un patrón cultural que funciona como una burbuja que expande o contrae los límites del territorio personal -que es el objeto de estudio de la proxemia- adecuándolo a la instancia, densidad e interacción esperada (pública o privada). El espacio personal es una percepción de carácter subjetivo, pero su aprendizaje reclama la inculcación social (intersubjetiva) que enfatiza aquellos componentes atados a la preservación y reproducción del orden social como la jerarquía, la identificación de posición dentro del campo o institución y la autopercepción de la posición social. Se entiende que la inculcación del patrón cultural proviene generalmente de los adultos, pero también participan en los contextos los pares y pobladores de ese espacio denominadas por Lozano (2007*) tribus educadoras*, lo que permite que cada agente interprete y tome en cada contexto la posición y distancia que le corresponde, que reconozca y acepte (o no) el arbitrio de la autoridad, las prácticas y normas no escritas y a partir de ellas ajuste las dimensiones, extensión y defensa de los espacios personales. Pero esta sujeción a los rituales y normas no es mecánica, total ni ineludible, el auge del individualismo y la pérdida de la capacidad de la comunidad- devenida en sociedad- para regular la vida de sus miembros desgarró la red de prácticas y significados del entramado social (Bauman, 2009: 32) creando huecos y vacíos en los que los individuos-agentes construyen nuevas interacciones, distancias y territorios. Por una parte, en un espacio público como la cafetería y aún en la biblioteca resulta poco común aceptar a un extraño en la mesa que ya ocupa parcialmente por una persona un grupo, mientras que es aceptada la proximidad de un extraño que decide compartir el asiento contiguo en el transporte público o en las aulas electrónicas.

Los estudiosos del comportamiento territorial como Hall (1997) han establecido -al menos para la cultura norteamericana- una tabla de distancia que corresponde a las interacciones territoriales de comunicación siendo las más próximas las de privacidad (secreto y confidencia) con distancias de 7 a 15 centímetros, personal (neutral) de 50 a 90 centímetros,

impersonal (neutral) de 1.35 a 1.5 metros y la interacción y comunicación pública o grupal con distancias de 1.65 a 30 metros, con esos referentes es posible -a pesar de las diferencias culturales- pergeñar los rituales interactivos entre los miembros de esta comunidad.

Los territorios subjetivos o territorios del yo, incluyen ciertos derechos que cree poseer, como el derecho a no ser tocado, a no ser incluido en la conversación de un desconocido y el derecho a la intimidad en lo informativo, que en parte se refiere a las preguntas que supone que no tienen derecho a hacerle (Davis, 1985 en Aceves, 1997: 287). Pero también se reclama el derecho del propio cuerpo a no ser visto, ni observado con insistencia o de forma maliciosa. Los territorios del yo asediados por nuevas prácticas y herramientas tecnológicas de aproximación e intrusión reclaman también el derecho a no ser grabado, filmado o fotografiado sin autorización, derecho difícil de preservar -si se asume- que un teléfono celular es capaz fotografiar, realizar grabaciones de imagen y voz que luego podrán o no utilizarse para el acoso cibernético o para exhibir en las redes sociales.

La territorialidad por su carácter subjetivo y social induce a las personas a establecer fronteras y distancias con los co-ocupantes (presentes y potenciales) de un mismo espacio. La territorialidad en los espacios públicos pretende mostrar la posesión de un espacio, pero también la establecer distancias, para ello se recurre a la expresión facial (gesto), a las posturas corporales y a la colocación de algún objeto - a manera de barrera o de apartado- (cuanto más personal, el efecto es más eficaz). Las señales de cierre o apertura emanan de la posición corporal y de la dirección de mirada que por lo general resultan lo suficientemente claras en cuanto a las intenciones de interacción recíproca. Y así la vida cotidiana fue perdiendo su obviedad y transparencia (Bauman, 2009: 33) dejando márgenes, intersticios y encrucijadas para ser ocupado por nuevas o renovadas prácticas e interacciones con menor ritualidad como: indiferencia, desatención, irreverencia, resistencia, intrusión, sabotaje y vandalismo

La interacción es inevitable en presencia del otro, se realiza con la simple co-presencia, las señales provocan -por lo general- la acción recíproca esperada. Un factor relevante en el establecimiento de los límites del territorio personal es la emotividad que suscitan determinados lugares, espacios y rutas (topo-fobias y topo-filias) lo que se traduce en elegir un territorio de tránsito regular, familiar y seguro, en este último sentido horarios e iluminación son capaces de predisponer estados emocionales. En trayectos y desplazamientos cotidianos el sujeto establece una ruta o itinerario que incorpora a su territorio atendiendo a tres condiciones subjetivas: familiaridad del entorno (Bailly, 1978 en Aceves, 1997: 287) seguridad y economía (en tiempo, costo o esfuerzo) como se observa los comportamientos territoriales son una expresión sincrética de pautas culturales, cálculo y emoción.

Cada individuo posee y percibe su propio territorio, pero su territorio colinda y colisiona con otros territorios personales dando origen a múltiples interacciones. Los territorios suelen percibirse de manera espacial teniendo como eje el propio cuerpo y sus desplazamientos, pero el espacio personal y privado incluye bienes que el sujeto considera extensiones de sí mismo, su habitación, su auto, su computadora, escritorio, mochila, celular, etcétera, y que por tanto no deben ser ocupados, tomados, usados o incluso tocados. En la vida cotidiana los territorios implican no solo el espacio, el derecho a no ser tocado y no ser visto con insistencia, los territorios también aluden a los ámbitos: acústico, olfativos y de confort térmico. Los sujetos demandan, aceptan y toleran diferentes niveles de sonoridad no sólo en la comunicación que acompaña a las interacciones sino en los ambientes en que estas se desarrollan. Un vestíbulo, una biblioteca, un cubículo, las cafeterías, las aula y corredores cada uno tiene, en momentos distintos, márgenes diferentes de tolerancia sonora, por lo que a los transgresores se les puede pedir que se callen o que bajen la voz.

Para otras sensaciones como las olfativas también se establecen fronteras y límites territoriales (aunque poco explícitos), la presencia de aromas y olores intensos, desagradables o no compatibles con el ambiente se consideran transgresiones a los espacios personal y colectivo. A pesar de ello transgresiones como los aromas de alimentos van naturalizándose al interior de las aulas y salas de profesores de CU en donde con regularidad se consumen alimentos.

En lugares públicos, comunitarios y aún familiares: temperatura, iluminación, ventilación y la disponibilidad de espacios de tránsito son componentes del medio que afectan a los agentes y que llegan a generar tensiones y conflictos territoriales cuando se perciben como una intrusión en la esfera o territorio de confort personal. La territorialidad es una práctica espacial que se concreta en la corporeidad y la motricidad que le es inherente. (Lindon, 2009).

2.4.5 Urbanismo y Arquitectura

El Urbanismo y la Arquitectura se entrelazan con las Ciencias Sociales porque no se puede ignorar que las ciudades, su diseño, las construcciones y espacios que la integran son cultura, son obra humana atada a las visiones y tradiciones de los pueblos ya que en ellas se realizan la interacción humana. Lo urbano es *territorio* humano y el *hábitat* de una proporción cada vez mayor de individuos y grupos que abandonan lo rural. Lo urbano -que es más que la ciudad- y la arquitectura más que edificaciones, son objeto de estudio de las Ciencias Sociales porque conforman el escenario de la acción humana y el contexto que otorga una parte del sentido o texto de la interacción humana. Se trata de un contexto socio histórico, geográfico y material en el que se resumen y expresan las formas de vida de sus habitantes, sus creencias, prácticas, afectos y sus aspiraciones. La ciudad, lo urbano y lo público coinciden y se expresan de manera elocuente en los espacios abiertos, plazas y jardines, en las vialidades y en los exteriores; en los espacios circulatorios de que disponen, en las áreas peatonales y los medios de transporte. Muchos de estos elementos trascienden su funcionalidad y asumen el carácter de manifestaciones simbólicas y frecuentemente emblemáticas.

Espacios circulatorios urbanos e interurbanos que conducen y conectan las áreas habitacionales con las de servicio, laborales y a los espacios de consumo y recreación. Porque lo urbano es economía, forma de vida, educación, salud, tiempo, ocio, recreación y extravío. Los espacios de circulación con sus múltiples y fugaces microinteracciones forman parte de la biografía personal, que adereza la cotidianidad de sus rutinas, con encuentros impredecibles, desplazamientos inesperados y nuevas dosis de soledad. Territorios de todos y de nadie llamados por Augé, (2008) “no lugares” porque carecen de sentido propio, sólo conducen, llevan o van, y a pesar de ello marcan a los transeúntes con su condiciones de: estrechez - amplitud; suciedad - limpieza; pavimentado - terregoso; iluminado – oscuro; soleado - sombreado; seguro o incierto; amueblado-desnudo; implicando con ello la emotividad y el ritmo de los desplazamientos.

2.5 Arquitectura universitaria

En sus inicios la universidad europea utilizó para sus actividades recintos, religiosos, edificios públicos y aún edificaciones privadas en préstamo o arrendamiento. Los primeros edificios universitarios diseñados y construidos *ex profeso* fueron los colegios *Domus Sapientiae* entre los que destaca el colegio de España en Bolonia cuyo concepto sirvió de modelo para muchas edificaciones universitarias en distintos lugares y tiempos. Posteriormente surgieron en las tradiciones arquitectónicas de la Europa insular y continental construcciones *ad hoc,* emblemáticas y funcionales que evidenciaban la importancia que el alto clero, los estados y príncipes daban a la formación universitaria o reflejaban el poder y categoría del benefactor. En

España las universidades de Salamanca, Santiago de Compostela y Valladolid son ejemplos representativos de esa época.

Real Colegio de España en Bolonia (1364). Tomado de la revista La aventura de la Historia 2012

Durante la amplia etapa en que las universidades fueron instituciones de élite, los edificios se diseñan y construyen distribuyendo espacios en los que deberá realizarse la acción educativa, en ellos se encuentran siempre rasgos y rastros de modelos de la arquitectura religiosa. Los *Palazzo de la Sapieza* con distribuciones en uno o más cuadriláteros con sus correspondientes patios interiores. Biblioteca, salas solemnes (de grado), aulas para las lecciones, salas para las discusiones, administración, archivo, patios y jardines para el encuentro y la reflexión (Ridder-Symoens, 1994).

Colegios y las viejas universidades atesoran edificios que son ejemplo sobresaliente de los estilos arquitectónicos en su composición y pórticos. Algunos de estos edificios siguen en funcionamiento, otros se conservan como emblemas de la añeja tradición universitaria.

Los diseños arquitectónicos con frecuencia responden al principio de que *la forma sigue a la función.* En muchos edificios de servicios públicos como hospitales, escuelas, y cárceles una de sus funciones sociales era también cuidar o vigilar, con la que la distribución panóptica también es recurrente (Foucault, 1976). La función central en las universidades ha sido la enseñanza regulada, de ahí que los componentes arquitectónicos atiendan preferentemente al diseño de aulas, bibliotecas, espacios para el profesorado, espacios de la autoridad y los espacios administrativos y de resguardo. Estos componentes aún pueden distinguirse con facilidad en muchos de los actuales edificios universitarios. Pero al igual que sucede con los complejos de edificios públicos el diseño de las infraestructuras universitarias atiende cada vez más al principio urbanístico y de la arquitectura contemporánea de la *forma sigue a la visión,* y la visión generalmente privilegia la estética. Este principio que atiende a los parámetros de racionalidad, orden, economía y flexibilidad, establece que las vialidades, circulación, ubicación de las personas y sus actividades esté acorde con una visión ordenadora más dúctil. Esta tendencia plástica tiene en el minimalismo (la simplicidad máxima) una de las más frecuentes soluciones edificativas, ya que se concreta con el empleo de materiales nuevos, acabados llanos, espacios diáfanos y formas geométricas que convierten a las edificaciones en espacio-escultura para ser admiradas interior y exteriormente, pero no necesariamente se trata de espacios habitables (Duque, 2008:109).

Otro elemento tan importante como la arquitectura es la relación del campus universitario con el entramado urbano teniendo como referentes las dos grandes tradiciones de los espacios o *campus* universitarios. En la primigenia tradición urbanística-arquitectónica los edificios y espacios universitarios se entrelazan con la ciudad en la que se habita y se aprende; en la otra tradición, la ciudad universitaria busca (como los antiguos monasterios)

alejarse de los distractores mundanos, de los olores, colores, sonidos y tentaciones de la ciudad. Las universidades de ambas tradiciones se constituyen en los nuevos templos en los que se fusionan innovación y tradición, preservando junto a la centralidad de conocimiento y la formación de las nuevas generaciones lo simbólico, lo ritual y las jerarquías.

En las etapas medieval y renacentista el prestigio y elegibilidad de las universidades se asociaba con: el área o campo de conocimiento cultivado (Teología, Derecho, Medicina); con el reconocimiento y renombre del profesorado, pero también y de manera muy notable de la protección otorgada a las actividades, bienes y privilegios de la comunidad universitaria *(authentica habita);* En el plano material el prestigio se concreta en la riqueza de sus colecciones y en la calidad de los espacios y edificaciones. Pero no deben menospreciarse otros factores no académicos o institucionales que solían tenerse en consideración al elegir una universidad como la seguridad de vías y caminos, la disponibilidad de alojamiento para estudiantes de diversas clases y condiciones sociales (*domus scholarum, hospitia)* y la presencia de prestamistas (Ridder-Symoens, 1994)

Las universidades actuales sustentan su prestigio en la fama pública, los méritos y grados del profesorado y por los reconocimientos alcanzados por sus estudiantes y egresados, aunque las infraestructura y los edificios universitarios siguen siendo importantes al momento de valorar una institución, también existen instrumentos y criterios de calidad internacionales y en cada uno de los países (incluido el nuestro) que permiten establecer la posición de la institución en alguno de los modelos clasificatorios conocidos como ranking de universidades: Sin embargo no deja de ser ilustrativo (y paradójico) que en la publicidad y dossier de las universidades (públicas y privadas) muestren preferentemente infraestructuras y equipamientos. Mientras que los estudiantes y profesores reciben el trato de masas informes, transeúntes ocasionales, gráficos de barras y progresiones estadísticas.

Urbanismo y arquitectura son elementos omnipresentes en la vida universitaria, la historia de las universidades europeas lo evidencia. Edificios, espacios, patios y trayectos universitarios convocan al arte, al diálogo, a la acción y la reflexión. La sola presencia de la universidad propicia el desarrollo urbano, la diversificación de servicios, fortalece el tejido económico, enriquece el ambiente cultural y mejora la calidad de vida del entorno, la universidad es mucho más que un equipamiento urbano. El impacto formativo de la universidad impacta y fluye por distintas vías hacia la sociedad del medio urbano donde se asienta. Para Bofill (1990) la primera lección deviene de la belleza, la luz y la funcionalidad del edificio y el espacio público.

Las ciudades educan (Hoyuelos 2009), los edificios, vías, plazas y las interacciones que propician forman y modelan a sus habitantes, sobre esta hipótesis se erige la corriente "espacios didácticos" desarrollada primero en la Ciudad italiana de Reggia Emilia y llevada luego al plano universitario, es una propuesta del urbanismo y la arquitectura que enfatiza que lo que se diseña y construye son los espacios de socialización, de la transmisión cultural, espacios en los que el individuo y la sociedad habitan, aprenden, laboran, se emocionan y descansan. Espacios que reflejan y evocan su historia, cultura, geografía y actividades económicas, pero que también expresan sus aspiraciones y proclamas. Son espacios que educan, que integran un currículum social donde se aprende a vivir la urbanidad y la ciudadanía. En esta corriente se puede inscribir a Mies (en Duque 2008), mientras que en España Campos Calvo-Sotelo es su más claro exponente.

Las ciudades en su conjunto educan, en ellas se construyen, refirman o diluyen pautas de comportamiento vinculadas a diferentes espacios públicos y privados que la conforman, pero corresponde a los edificios, instalaciones y equipamientos educativos-particularmente

universitarios- la vanguardia y ejemplaridad para que trasladen sus virtudes y propuestas al tejido urbano y social que las acoge.

Crown Hall del Instituto Tecnológico de Massachusetts diseñado por Mies

2.5.1 "Espacios didácticos" en un *campus* universitario

Esta propuesta o corriente tiene como premisas que: los edificios moldean estructuran el comportamiento, reflejan las actitudes de las personas e informan activamente del comportamiento humano (Arnheim, 1978 en Campos, 2009: 7). Por ello los edificios y espacios contienen embebido un *curriculum* capaz de instruir como los mismos cursos (Orr, 2004 en Campos, 2009:.2).

La calidad de una universidad está ligada además de los componentes académicos a su configuración espacial. La educación es un hecho espacial ya que históricamente la transmisión cualificada del saber siempre ha contado con un marco espacial *ad hoc*, de ello deriva que Urbanismo y Arquitectura constituyan un *corpus* indisolublemente unido a la institución y a la acción educativa como ya lo han demostrado múltiples universidades y las prácticas de la ciudad de Reggio Emilia.

Los espacios didácticos en un campus universitario (Campos-Calvo-Sotelo, 2009) se manifiestan en cuatro niveles o escalas denominadas "esferas" en las que se concretan el diseño y la edificación. Dentro de las escalas el nivel más amplio corresponde a la integración *campus*-contexto y al más estrecho al aula.

La primera esfera referente a *Integración con el contexto ciudadano y citadino*, establece que el *campus* universitario debe compartir recursos, infraestructura, investigación, servicios y saber con las ciudades que las acogen. La tradición europea, se caracteriza por la comunión estrecha entre Universidad y Ciudad. Los ejemplos inician en Bolonia, París, Oxford, Salamanca, en donde los rincones, comedores, hostales, parques y plazas de la ciudad se encuentran con los colegios y albergues de estudiantes, en un solapamiento que realimenta recíprocamente los tejidos urbano y universitario como sucedía inicialmente en la UNAM, la Universidad de Chihuahua y la propia Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Pero existe otra forma de vinculación del campus universitario y la sociedad cada vez más invocada,- incluso en Europa- es la tradición norteamericana que gusta de la insularidad y el alejamiento de las grandes ciudades, pero no de los servicios, ni de un tejido social de soporte. La aseveración es parcialmente cierta ya que la ubicación relativamente distante de los campus universitarios coincide con el modelo de desarrollo urbano de Norteamérica caracterizado por un centro citadino (*downtown*) y múltiples polígonos periféricos. Existen universidades como Harvard y Berkeley que sus periféricos *campi* colindan con entornos urbanizados, cuya característica común es la abundante oferta de alojamientos, cafés, librerías, restaurantes,

lavanderías y pequeñas unidades comerciales que han llegado a envolverlas. Sin embargo el entramado más profundo de las universidades norteamericanas con la sociedad se da en los planos de la investigación, los servicios y de la reproducción social.

La segunda esfera es el *campus* universitario en su dimensión de *Campus didáctico* que es un *hábitat* con autonomía y singularidad vivencial, que debe despertar sentidos de pertenencia de identidad y de comunidad. El *campus* didáctico interactúa en la formación de la persona ofreciendo espacios y ambientes propicios para los diversos procesos, acciones e interacciones; espacios libres, sombras, luces, naturaleza; arquitectura, tecnologías, acervos, equipamientos y servicios diversos de: restauración, descanso y esparcimiento; todo en armonía proporcional y plástica con la aspiración mostrar espacios, relaciones y prácticas ejemplares.

Algunos *campus* universitarios en donde se expresan estas bondades del *campus* didáctico son tan viejos como la Universidad de Virginia diseñada por Jefferson en 1819 hasta el paradigmático Instituto Tecnológico de Illinois diseñado por Mies en 1940. El *campus* didáctico está dotado de espacios lúdicos, de arte, de encuentro, áreas deportivas, auditorios y estadios en donde caben una gran diversidad de prácticas y expresiones, tanto las más depuradas como las cotidianas del quehacer humano. En el campus didáctico se da protagonismo a la naturaleza, porque con ello se enuncia el compromiso medioambiental de la universidad; porque los espacios libres, el *arboreto,* los jardines botánicos, las zonas ajardinadas y las sendas entre la vegetación nativa también son parte necesaria en el currículum universitario que enriquecen el disfrute, la deambulación y la reflexión de los miembros de la comunidad.

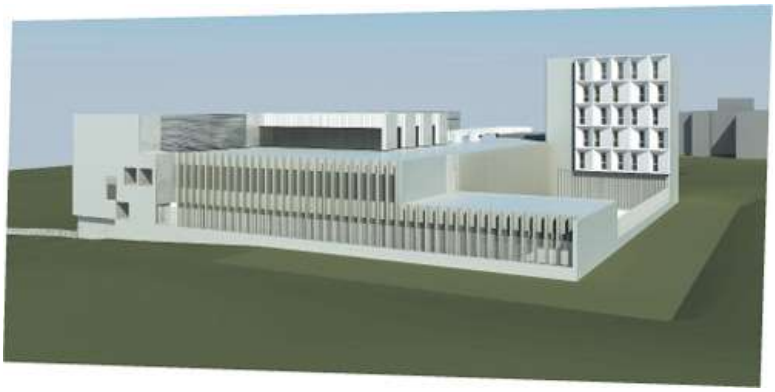


Imagen tridimensional del edificio de las facultades de: Economía y Derecho. Universidad de Navarra en Pamplona.

Tercera esfera es el *edificio, q*ue es un término para referirse a las diversas instalaciones y a la configuración de los espacios destinados a la enseñanza, la investigación, la tutela académica, las conferencias, el aprendizaje autónomo y los servicios de apoyo. Algunas propuestas pertinentes han sido expresadas por organismos como *Designshare-Forum for Innovative Schools*, pero también se pueden observar en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Vigo, que cuenta con una calle educadora que enlaza los distintos espacios como un ágora que sustituye al pasillo convencional.

Las soluciones imaginativas deben llegar a las bibliotecas o Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) construyendo áreas y ambientes para las diferentes formas de aprendizaje, estudio, discusión y consulta. Las áreas de gestión y atención deben encontrar soluciones más imaginativas que reconstruyan el sentido de comunidad universitaria. Las áreas de servicios, los espacios de encuentro, descanso, tránsito, los espacios para exposiciones y de usos múltiples, los despachos de la representación estudiantes y aun las

áreas de baños, la ubicación de bebederos, deben repensarse todos como el *hábitat compartido* por una comunidad de aprendizaje con muy diversas necesidades, por ello debe recurrirse a los principios de la arquitectura universal (libre de barreras).

La cuarta esfera: *El aula y los espacios de enseñanza-aprendizaje.* En la escala de los espacios didácticos, la unidad o célula es el aula o salón de clases que incluye en esta denominación otros espacios como laboratorios y talleres en donde se realizan encuentros de aprendizajes instrumentalizados. En los encuentros áulicos las interacciones entre los estudiantes responden con frecuencia a las limitaciones de espacio y equipamiento más que en modelos o estrategias de aprendizaje colaborativo. La lección magistral, las demostraciones en laboratorio y las tutorías tienen como soporte espacios y equipamientos que carecen de la flexibilidad necesaria para acoger formas más fecundas de interacción y aprendizaje.

Diseño de Camilo Agromayor.Espacios universitarios al Modelo del Espacio Europeo

El aula debe dejar de ser sólo un salón, un contenedor de un solo acceso, tendrá que desplazarse, abrirse a otras estrategias formativas y de organización. Salir al patio, a los jardines, a la terraza, al museo, a la ciudad, aprender en las obras, en las empresas, en las instituciones, aprendizaje *in situ,* aprendizaje en movimiento, salir al encuentro del conocimiento. Las acciones formativas deberán hacerse teatro, exposición, foro, porque hasta etimológicamente teatro (contemplar) y teoría (comprender) están emparentados (Duque, 2008:122). Las grandes salas pueden ser tomadas y aprovechadas, los vestíbulos, lobbys, entrepisos y halles deben convertirse en calles didácticas, área de exposiciones, zona de lectura y descanso; las gradas, explanadas, las áreas ajardinadas y el jardín botánico convertidas en espacios de discusión, reflexión, estudio y diálogo. Los mismos trasportes para estudiantes deben asumir un rol didáctico, informativo y de formación comunitaria.

Lo nuevo de este enfoque de los espacios didácticos, radica en generar las condiciones espacio materiales para aprovechar las nuevas tecnologías y formas de interacción y en recuperar prácticas y encuentros entre universitarios que se fueron diluyendo y desdibujando con el correr del tiempo y con la proliferación de un modelo edificativo y de gestión económico y funcional que minimizó y desdeñó los espacios informales en donde se construyen y escenifican interacciones menos estructuradas, que son centrales para constituir las comunidades de aprendizaje a las que aspiran las universidades del siglo XXI (Campos Calvo-Sotelo, 2009).

2.6 La Universidad el cruce de culturas

Un tercer componente del marco teórico claramente vinculado al espacio educativo pero de origen antropológico lo constituye la vertiente la *escuela cruce de culturas* desarrollada por Ángel Pérez Gómez y que a mi juicio contribuye a la comprensión de la vida en la institución universitaria a la que concurren los estudiantes con un capital cultural compuesto por múltiples subespecies de este capital. Se trata de una propuesta teórica que enriquece el estudio de la *cultura escolar* o de la *cultura de la educación* como prefiere llamarla Gimeno (2002: 26) en la que con frecuencia se alude exclusivamente a las culturas académica e institucional, menoscabando la importante influencias de las culturas: social hegemónica, experiencial y la cultura crítica.

Pérez Gómez nos ofrece una tesis que contribuye en la comprensión de la vida en el ámbito escolar, evidenciando que las tensiones y potencialidades que se generan en la organización, las aulas y las interacciones sociales se relacionan con la confluencia en la institución escolar de las diferentes culturas que portan incorporadas sus pobladores y que construyen día a día en las interacciones y encuentros los miembros de la comunidad escolar, particularmente los estudiantes. Culturas imperceptibles para una institución incapaz de ver más allá del currículum oficial y el rendimiento escolar.

Los dos conceptos teóricos centrales aluden por una parte a la *institución escolar* en la que se encuentran, solapan y confrontan las diversas culturas de los agentes y por otra parte el polisémico y complejo concepto de cultura. Que Pérez Gómez define de la siguiente manera:

> *El conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado* (Pérez Gómez, 2004:16).

La riqueza, diversidad y complejidad de la realidad cultural propicia que cuando se intenta definir el objeto de estudio contenido en el concepto de cultura aparezcan listados de atributos, manifestaciones, rasgos y características que finalmente siempre están incompletas. Cada autor desde su propia experiencia, posición epistemológica y foco de sus estudios tiende a destacar algunos de estos componentes, así: productos, bienes, significados, costumbres, visión del mundo, sentidos compartidos son frecuentemente los conceptos claves para definir la cultura (Gimeno, 2002: 22; Morgan, 1990 en Santos Guerra, 2000: 210; Bruner, 2006:31).

El otro concepto central es la escuela, para nuestro caso la universidad como institución escolar de estudios superiores, que si bien posee rasgos, funciones y comportamientos que la distinguen de los otros niveles escolares también comparte rasgos medulares. La escuela es "*aquel ambiente institucionalizado formado por personas, medio físico, normas administrativas, hábitos sociales, orientado todo ello a la consecución del proceso educativo*" (Sommer, 1987 en Salmerón, 1992: 102).

Como se observa la definición conceptual cumple formalmente con enunciar el contenido y alcance del concepto, pero en su intento por ser comprensivo termina por vaciarse. De alguna manera las definiciones se despojan de los significados cotidianos y vivenciales de la realidad a la que definen, desdibujando lo singular en aras de una generalización que de todas formas resulta insuficiente e imprecisa.

El estudio de la cotidianidad en CU reclama la confluencia de diversas teorías y de una posición epistemológica que permita la interpretación y comprensión a partir de constructos inteligibles, de una realidad que "*es una creación histórica, relativa y contingente*, [que] *del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir o destruir. Es una realidad en*

si misma inacabada, en continuo proceso de creación y cambio "(Pérez G. en Sacristán y Pérez G., 2005: 119).

La *escuela como cruce de culturas* es una construcción teórica que parte de una visión sistémica en la que están presentes elementos *constitutivos* y *flujos relacionales*. Los primeros corresponden a las culturas: *experiencial*, construida por cada uno de los agentes como experiencia de los intercambios espontáneos con su entorno; *social,* en la que aparecen los valores y prácticas hegemónicas o dominantes en sus múltiples manifestaciones; *institucional* como las normas ritos, roles y prácticas de se viven en la universidad pública como institución social; la *académica* relativa a la forma en que se concreta el *currículum en esa institución en un tiempo y espacio específico;* y, la *crítica* alojada en la parte dura de las disciplinas, las prácticas emergentes y los *ethos* de la ciencia, la filosofía y el arte. Los flujos relacionales entre las diferentes culturas se concretan en las interacciones, comportamientos y construcción de significados; como en las jerarquías, territorialidad y relaciones que los individuos realizan en los tiempos, y espacios del sistema escolar.

Cada nivel educativo es de alguna manera un nicho ecológico, ya que se constituye un diferente entramado cultural de tal forma que en los primeros niveles (Preescolar y primaria) la cultura experiencial de los infantes es convocada para contextualizar la cultura académica, en los niveles medios (secundaria y bachillerato) los adolescentes ven constreñida su cultura experiencial por la cultura institucional, que sin éxito trata de demeritar la cultura social dominante significativa en esa etapa de desarrollo y caracterizada por: consumo, moda y estética personal y los dispositivos electrónicos personales que están siempre presentes resistiendo y eludiendo el embate escolar. Al llegar a nivel universitario la cultura institucional se hace menos visible y coercitiva en aspectos como la imagen corporal y la vigilancia, generando en los estudiantes la ilusión de libertad, pero viene acompañada del imperio de la cultura académica que asume el control utilizando como medios: la toma de asistencia, el sistema de tareas áulicas y extraescolares, los criterios de evaluación y las calificaciones cuyo promedio será determinante, en la permanencia, en los procesos de inscripción y en los derechos de representación y becas.

En la universidad se crean algunas tensiones al pretender imponer (a estudiantes en edad ciudadana (18 años o más), y con acceso a nuevas experiencias, medios y formas de comunicación la primacía de la cultura académica y de las prácticas institucionales sobre las culturas experiencial y social que portan los estudiantes y cuyo valor es desestimado.

A favor del proceso de aculturación institucional juegan los 12 o 14 años de escolarización previa con la que llegan los estudiantes, para entonces ellos saben que el poder radica en la evaluación y que esta es potestad del profesorado y la institución.

2.6.1 Cultura académica

Para Pérez Gómez (2004) la cultura académica es

> *... la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar* (pág. 253) y agrega que esta cultura se concreta en el currículum.

Vera y Esteve (2001:19) definen la cultura escolar de manera semejante a la *cultura académica.* Reconocen también que se concreta en el *currículum* pero agregan que la cultura académica se expresa de manera muy clara en los procesos de evaluación del aprendizaje, que es donde radica su potencia y por tanto la calificación como expresión numérica de la evaluación es el área de mayor disputa y negociación entre estudiantes y profesores.

Pérez Gómez (2004) se pregunta *¿Qué es lo que realmente aprenden los individuos en la escuela?* La pregunta es relevante porque el *currículum* se integra con contenidos de información estructurados y secuenciados; formas de relación, interacciones, aceptación de ritos, secuencias y jerarquías; uso de espacios, recursos e información y actitudes, sobre todo actitudes. Muchos de los componentes del *currículum* no son declarados y no por ello dejan de estar presentes. Los estudios de Vera y Esteve (2001) por su parte muestran que es poco lo que el alumno conserva de los contenidos informativos. A pesar de ser evaluados, los contenidos se retienen hasta el examen, para luego ser olvidados. Se trata de práctica congruente con lo que Freire (1970) denomina "educación bancaria" lo que se recibe en el curso se devuelve en el examen. El conocimiento no está necesariamente destinado a ser comprendido, ni articulado o aplicado, sólo debe ser retenido hasta el examen y presentarlo como "prueba" de aprendizaje. Por su parte Bauman (2007), considera que esa práctica de los estudiantes es la acción adecuada y consecuente en un mundo líquido en donde el conocimiento y la información están en permanente cambio, sobre todo en la universidad en donde cada profesor parece tener su propia versión. Entonces por qué tanto esfuerzo en seleccionar, estructurar y dosificar un contenido que será olvidado en su mayoría. Si releemos la pregunta planteada tal vez empecemos a desentrañar esos sentidos y significados soterrados que se encuentran en la cultura académica y que son de carácter más duradero, que participan de reproducción social que se realiza en la escuela y que constituyen lo que Jackson (1975) ha llamado el *currículum oculto.*

A diferencia de lo que los profesores y la institución declaran, los escolares saben que lo primero que será tomado en cuenta con fines de evaluación serán las actitudes y el comportamiento y que una causa frecuente de calificaciones poco satisfactorias es la falta de docilidad. Entendiendo docilidad - dejar enseñar- como la contraparte a la acción del docente –el que enseña- . En el centro de la acción educativa está la modelación de las actitudes y actuaciones de los estudiantes. El indicador inicial para determinar quién es un buen estudiante se relaciona con el acatamiento de los procesos, formas, ritos, ritmos, horarios, fechas y criterios establecidos por el profesor y la institución. La primera y verdadera norma escolar es que todo estudiante debe aceptar y acatar (o fingir que lo hace) la autoridad del profesor, la estructura institucional y las actividades (curriculares y extracurriculares) establecidas en su programa. "*El estudiante, al introducirse en la cultura de la escuela y del aula, adquiere los conceptos* [y adopta los comportamientos] *que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad y de dicha cultura*" (Pérez G., 2004: 254).

La comprensión de los comportamientos (aceptación, participación, iniciativa; o simulación, resistencia, sabotaje y abandono) de los estudiantes en el contexto institucional pasa por entender qué es la universidad y qué funciones sociales y económicas cumple la escuela.

Función socializadora. La escuela -universidad como institución social mediadora ejerce gran influencia en la socialización. Bourdieu considera que la escuela y la familia que juntas –aunque no siempre coordinadas-constituyen la matriz de la reproducción social. Porque en ese proceso socializador se construyen las nociones de: orden, las prácticas de higiene, control, disciplina, supra-subordinación (jerarquía); autoridad, respeto y responsabilidad; tiempo, espacio y distancia; propiedad, lícito e ilícito; los comportamientos, los atuendos y lenguaje deseables e indeseables para cada género en cada escenario social.

Función instructiva. Esta es la función más claramente identificada por la sociedad, y por los propios profesores y estudiantes. Se concreta en los contenidos y procesos de enseñanza aprendizaje que tienen como escenario universal: aulas, laboratorios, talleres, bibliotecas y salas de cómputo. Esta función a través de normas, prácticas y tradiciones, sujeta u obliga a los estudiantes a permanecer y participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje

mediante modelos de evaluación y mecanismos de control (lista de asistencia, identificaciones y contraseñas de autenticación para el acceso) de cuyos resultados y acatamiento dependen la permanencia y avance en el sistema educativo.

Función educativa está ligada a los aspectos críticos y reflexivos, a la construcción y reconstrucción de significados y comportamientos orientados, al cambio, la innovación y, aún a la disidencia a partir de la acción decidida, voluntaria y consciente [tal vez por ello se educa tan poco]. Paradójicamente de las funciones de la escuela, la función educativa orientada a la autonomía y la solidaridad social es la menos visible, pero también aparece como poco valiosa porque es la única, de las tres funciones enunciadas que no es evaluada. La concreción de la función educativa requiere no sólo del compromiso de la institución y el profesorado sino de una serie de condiciones de apertura y flexibilidad ligadas a la gestión escolar (Santos Guerra, 2000: 28) para construir en el universitario -mediante el aprendizaje significativo y situado- : compromiso con la sociedad, *ethos* profesional y las competencias, básicas, generales y profesionales suficientes y necesarias para la práctica eficaz y responsable del ejercicio profesional y la participación ciudadana . Pero no es en los estudiantes en los que radica el cambio porque como señala Pérez Gómez (2004) ellos aprenden y hacen lo necesario para transitar con éxito (sobrevivir al menos) en la cultura escolar.

> *Entender el flujo de intercambios y sus efectos en la construcción de significados requiere atender la interacción conjunta de los elementos que componen el espacio ecológico escolar* (Doyle en Pérez G., 2004:267).

2.6.2 Cultura experiencial

"Lo "que nos pasa" es la forma más directa de adquirir significados sobre lo que es el mundo exterior y, de paso, vamos llenando de contenidos nuestro universo interior" (Gimeno, 2002, p. 7). Lo que se imprime en nosotros con profundidad y significación es aquello que hemos vivido, experimentado, el acontecer en primera persona, sin más mediación que nuestra propia percepción y cognición, con todo lo estructurada y culturalmente determinada que esté, esa participación situada a la que llamamos experiencia cotidiana, dispone nuestras futuras actuaciones (Delgado, 1999). La cultura experiencial es:

> *La peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela mediante los intercambios "espontáneos" con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia.* (Pérez G., 2004:199).

La cultura experiencial se construye de manera cotidiana y casi natural, porque se trata de un aprendizaje cultural vital pero asistemático, el acontecer en su familia, su clase social, su barriada y en esta convulsa y dispersa ciudad se filtra e impregna sus temores y aspiraciones. Así cada estudiante interpreta y ajusta las redes de significados preexistentes y los que se encuentran en construcción. La cultura experiencial como referente vivencial se integra en su componente más relevante a partir del capital cultural familiar y de las prácticas del entorno próximo en el transcurre su vida cotidiana.

En el ámbito institucional -escolar y universitario- se entabla con frecuencia una confrontación entre las culturas académica y experiencial para establecer como disposición de actuación -*habitus*- la propuesta de la cultura académica, desplazando o sustituyendo las disposiciones preexistentes con origen en la cultura experiencial. La propuesta es simple es mejor lo que enseña la universidad que lo que enseña la calle.

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad cuenta -además de sus dotaciones corporales, género y disposiciones intelectuales y afectivas- con un sistema dinámico y flexible de significados y expectativas para interactuar con "*una cultura* [que] *es tanto un foro, para*

negociar y renegociar significados y explicar la acción como un conjunto de reglas y especificaciones" (Bruner, en López M., 2003: 39). En ese encuentro, que es más un desencuentro, la cultura académica está en condiciones de mostrar su mayor coherencia e intenta imponer sus criterios sea por el convencimiento o el vencimiento de la voluntad de los estudiantes, mediante la violencia simbólica instrumentada en evaluaciones y trabajos académicos. La primera y más persistente demanda del profesorado es remplazar el lenguaje cotidiano con el léxico más preciso del campo de conocimiento. La segunda, priorizar la lectura comprensiva: atenta y reflexiva de textos académicos, menospreciando generalmente lecturas y fuentes electrónicas más ligeras y entretenidas; y la tercera demanda es reconocer que el método de la ciencia y la teoría son partes esenciales e ineludibles para la comprensión de los problemas y alternativas del campo o disciplina en estudio. A pesar de la reiterada valoración de los componentes teóricos y conceptuales, los estudiantes, -a partir de sus capitales culturales y de sus referentes (cultura experiencial)-, reclaman aprendizajes con un basamento más práctico, menos teoría, menos rollo y más acción.

2.6.3 Cultura institucional

> *Las instituciones por el mero hecho de su existencia, controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que controlan y orientan el comportamiento individual en un sentido, en contra de otros múltiples teóricamente posibles.* (Berger y Luckman, 1967 en Pérez G., 2004:127).

La cultura institucional es "…*el conjunto de significados y comportamientos que genera la universidad como institución social. Las tradiciones costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla*" (Pérez G., 2004:127), llegando a constituirse en "...*algo interno, en el sentido equivalente al clima, ethos o vida interior de las instituciones, como el conjunto de usos y maneras de manifestarse que tienen éstas en la práctica educativa, acumulación de una arraigada tradición de costumbres, rutinas y procedimientos*"(Gimeno, 2002: 26).

La cultura institucional universitaria se encuentra claramente afectada por la condiciones de la sociedad postmoderna: relatividad, complejidad social, cambio tecnológico, autonomía, competitividad, rentabilidad y mercantilización. Pero a la vez se aferra a una larga tradición con múltiples anacronismos, prácticas y ritos que evidencian sus orígenes y en los que aun encuentra el sentido de su existencia. "*La escuela es el último elemento de la edad posmoderna que se agarra al pasado. Los alumnos viven en un mundo incierto, pero aprenden en unas organizaciones rígidas*" (Santos G., 2000: 28).

Reunión del Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez 31/ 07/2012

La cultura institucional es mucho más que la organización o la cultura de los académicos (docentes e investigadores). Es la parte más densa del espacio ecológico, es

también la más obscura. Mientras están en las aulas y laboratorios los académicos son visibles, luego su imagen se diluye. Los profesores no integran un estamento monolítico. Se dispersan y forman parte de grupos y equipos de investigación, pertenecen a un departamento, se afilian a una corriente ideológica y como señalan Becher (2001) y Bourdieu (2001) forman tribus que reclaman territorios y presupuestos dentro de la institución. Cada grupo, tribu y género en diferente momento y posición, busca ser relevante en las decisiones, en las prácticas y en los significados y discursos que se construyen al interior de la institución.

Los diversos modelos de organización de las universidades en: centros, unidades, departamentos, facultades, institutos, etc. determinan las formas de participación y la integración o dispersión del profesorado, pero también la forma en que los estudiantes se distribuyen y transitan en los programas, asignaturas y actividades curriculares. A pesar de la diversidad de estructuras organizativas en todos los sistemas y comunidades universitarias se pueden distinguir al menos cuatro estamentos: Profesores, estudiantes, dirección (alta y media) y personal de apoyo a la gestión. Profesores y estudiantes son los estamentos, agentes y actores protagónicos en el discurso y los agentes centrales cuando de los procesos y resultados de enseñanza aprendizaje se trata. En el resto de los espacios, actividades y servicios institucionales los profesores y estudiantes tienen poco que decir y menos que decidir. Salvo en la función de investigación en la que el profesorado mejor calificado de tiempo completo es el protagonista indiscutible.

En la cultura docente, asociada ineludiblemente a la cultura institucional se distinguen dos componentes, por una parte el *contenido* integrado con valores, creencias y actitudes, hábitos y formas compartidas de hacer las cosas del profesorado de un campo específico (Hargreaves, 2005:190) y por la *forma* que son los modos de interacción entre docentes y que singulariza la cultura de los profesores en la que se distinguen cuatro grandes formas: individualismo, colaboración, colegialidad artificial o burocrática y, fragmentación disciplinar y departamental del profesorado (Pérez G., 2004 y Hargreaves, 2005: 191).

La cultura institucional muestra su potencia y primacía a distribuir funciones y espacios. La disposición de espacio, horario, mobiliario y equipamiento anuncian qué actividades pueden realizar en cada una de las aulas y espacios destinados a la docencia y al aprendizaje. Si se acepta el supuesto de que el compromiso responsable de los estudiantes sobre su propia formación se sustenta al menos en tres pilares: contar con suficiente información sobre las posibles rutas curricular, asesoramiento y tutela académica y modelos educativos (por proyectos, problemas o casos) que posibiliten las prácticas de aprendizaje independiente, autónomo y colaborativo. Pero tal vez deba aceptarse que esas formas de aprendizaje demandan espacios y ambientes, distintos a las aulas, ámbitos -territorios de los estudiantes- autogestionados y de libertad franca, porque "...*debemos de partir de la idea de que estamos ayudando a que se configure un ser autónomo al que hay que darle grados adecuados de autonomía para que sepa valor la libertad y aprenda a usarla*." (Gimeno, 2002: 179).

La sinergia que genera la suficiencia, equipamiento, calidad y disponibilidad de los espacios educativos como partícipe de los procesos formativos, con frecuencia es ignorada no solo en la noción de *currículum*, sino en los supuestos educativos. Una omisión muy conveniente por el ahorro de inversión y porque saca del foco de la reflexión educativa las diferencias y desigualdades en infraestructuras, equipamientos y servicios entre instituciones de educación y traslada la carga del éxito escolar a las competencias de los profesores y/o a las capacidades, esfuerzos y capitales de los estudiantes y sus familias. (Bourdieu, 2007)

2.6.4 Cultura social

Cultura social es

…el conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social…[que] *componen en la cultura social los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en las sociedades formalmente democráticas, regidas por leyes del libre mercado, recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.* (Pérez G., 2004:79).

Imágenes de Juan Ortega (2013) Consultor de Marketing digital.

De la cultura social debemos destacar su amplitud, casi omnipresente al punto de comparecer como el medio del que emergen las prácticas y las otras culturas y subculturas. De la cultura social reconocemos al menos tres dimensiones: aquella proveniente de las culturas dominantes, la cultura nacional y comarcal, y la cultura de clase social y familiar. En la vida cotidiana las tres dimensiones se infiltran, cada una tiene en cada pueblo y momento un peso específico distinto y cambiante. Pero esos cambios parecen orientarse en favor de las prácticas y valores de las culturas hegemónicas. La cultura social occidental caracterizada por: la inmediatez, el pragmatismo, el individualismo, el hedonismo y la estética encuentra en los medios de comunicación masiva y en las tecnologías de información y comunicación potentes vías e instrumentos para seducir mostrando y difundiendo esos valores y prácticas. La cultura social no solo incumbe a lo material y al consumo, permea también en el imaginario colectivo, en las aspiraciones y deseos. Así ingresa y reconstruye emociones, sentimientos, fobias y aversiones, modela comportamientos y compite abierta y ventajosamente con el currículum y las fuentes universitarias constituyéndose en una especie de currículum paralelo, más abierto y diverso. Con acceso a información de calidades y fuentes diversas los estudiantes cuestionan y confrontan al modelo y al discurso educativo institucional; desafían las tradiciones académicas y ponen en entredicho la vigencia de los conocimientos y las capacidades del profesorado, particularmente del profesorado que carece de experiencia en el mundo laboral, como de aquellos que no han desarrollado las competencias del mundo digital.

La cultura social infiltra a la universidad a través de las nociones: de cambio, de transformación de movimiento, de ajuste permanente, de inestabilidad, de apertura a la diversidad y de manera simultánea con las demandas de: eficiencia, calidad, economía, innovación y atención al mercado laboral. Condiciones, demandas y expectativas para las que la universidad no parece preparada del todo (Centeno, 2008: 55 a 59).

2.6.5 Cultura crítica

Cultura crítica *es* "*el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han acumulado los grupos humanos a lo largo de la historia"* (Pérez G., 2004, 19).

Pero no se trata de una simple acumulación o de un conjunto cualquiera de significados, se trata de aquellos que se han decantado y destilado, aquellos que se han

corregido, los que han resistido la acidez de la crítica, los que han sobrevivido o resurgido, descubiertos o reinterpretados. Pero también se trata de los nuevos conocimientos y prácticas que emergen y ponen en entredicho lo previamente existente. Se trata de los conocimientos, valores y bienes culturales sobre el mundo, la vida, la verdad, la bondad, la belleza o la justicia, se trata del saber y la comprensión que se encuentra siempre haciéndose, recomponiéndose. En la cultura crítica debe apuntarse el pensamiento postmoderno caracterizado por el análisis, las revisiones críticas, proclamas y denuncias en aspectos tan diversos como la pérdida de fe en el futuro, el desencanto, la indiferencia, la vida urbana, el espacio público, el espacio y la acción política o poética, la autonomía, la diversidad, la estética, la ética, la tecnología

Octavio Paz. Imagen sep.gob.mx

La cultura crítica está en la frontera del conocimiento, de la innovación y de la creación artística, también en la crítica del saber que ha perdurado y permite entender el mundo y al hombre. La cultura crítica asume forma de publicaciones, obras teatrales, encuentros, exposiciones, conciertos, lecturas y conferencias.

2.7. Cuerpo, emoción e Interaccionismo simbólico

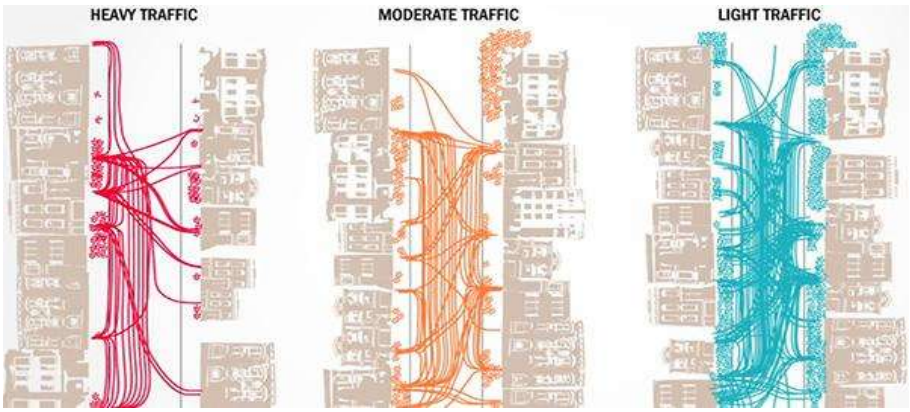
Para robustecer la urdimbre conceptual que posibilita la comprensión de la vida cotidiana de los estudiantes universitarios, recurrí a distintas vertientes microsociológicas que se amalgaman: la teoría del interaccionismo simbólico, teorías del significado, teorías del cuerpo y las emociones, teorías de psicosocial y una teoría comunicativa. Porque en todas ellas se construyeron conceptos pertinentes a nuestro estudio. La interacción se da a partir de significados que se construyen socialmente con la irrupción corporal y de las emociones que emergen en cada escenario con la presencia o ausencia de otros, porque en esos encuentros e intercambios contextualizados se edifica la producción social del sentido. Postulados estos que se engarzan con los conceptos sociológicos y antropológicos de *habitus y* de cultura ya referidos. El símbolo y lo *simbólico* como construcciones sociales que suplen la presencia sensorial y contribuyen a la comprensión del sentido de actuación en el entorno resultan relevantes a los procesos de interpretación que se realizan en el estudio ya que el campo simbólico está muy presente en los ritos y prácticas de la institución educativa, pero además porque crea el puente para entender la violencia simbólica co-sustancial a los ambientes con *estructuras estructuradas y estructurantes*.

Al hacer explícita la necesaria existencia del *otro,* que posibilita, el co-estar, la interacción y la comunicación se propicia la comprensión del proceso de construcción social de la persona. La interacción es así un *acto social* en el que el participante se implica como totalidad, en un marco normativo que se convierte en *expectativas de actuación*, que al no ser

mecánicas dependen de claves de interpretación a las que concurren las experiencias contextualizadas obtenidas en la vida cotidiana, pautas de actuación interiorizadas y los componentes simbólicos del marco de actuación, sin olvidar que el componente central es la propia acción del sujeto sustentada en algún criterio o racionalidad que le da sentido a su actuación. Un elemento relevante estriba en reconocer que el cuerpo es el mediador de la actuación del sujeto en el mundo, así el sujeto cuerpo actuando en el mundo vuelve al foco de nuestro interés. Lenguaje, cuerpo, cara, manos y movimiento adquieren centralidad. Los primeros durante la interacción-comunicación y construcción social de la persona; y las manos y el movimiento para simbolizar la acción sobre los objetos entendida esta acción como uso, manipulación, creación y recreación (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978:159-203). Objetos que como ya se dijo en los apartados de la reproducción social y el espacio, forman un sistema que a manera de prótesis posibilita (pero también restringe) las acciones e interacciones del sujeto, por lo que los objetos tienen un sentido de uso socialmente construido, instituido de forma intersubjetiva, porque como entiende Bourdieu los objetos son el capital cultural objetivado.

Bourdieu considera al cuerpo como una construcción social, ya que el agente-individuo es el propio cuerpo, porque es el cuerpo el poseedor de la identidad, del *habitus,* las estrategias y el ejecutor de la acción. Bourdieu se niega a utilizar la artificial división del agente en cuerpo y mente y aun cuando en las Ciencias sociales se reconoce -en unas con mayor convicción que en otras- que es el cuerpo-agente el que actúa y el que está presente en las interacciones del día a día en los diversos campos del espacio social, es en la teoría de la interacción en las que se destaca la centralidad y la doble función del cuerpo. La primera función como referente de significados socialmente atribuidos y la segunda como productor de significados.

Al hilo con los conceptos de Bourdieu sobre el cuerpo y la construcción social de significados, Sabido (2009) disecciona los encuentros corpóreos que construyen las interacciones (*orden de las interacciones)*, así como de los procesos de incorporación de significados y sentidos, traducidas en disposiciones que permiten la construcción intersubjetiva de claves de interpretación y pautas de actuación (orden de las disposiciones) que guían las *relaciones sintácticas.*



Interacción vecinal, “Liviable streets”. publicada en “Tiempo de actuar”(2012) por José Luis Fernández.

2.71 Las interacciones

En el marco del interaccionismo se pretende evidenciar la atribución social de significados al cuerpo (apariencia, gestos, desplazamientos, posiciones, vestimentas, adornos y peinado), y dilucidar lo que los agentes-cuerpo *expresan y comunican* de manera intencionada, pero también inadvertida. Enfatiza la contribución simbólica del lenguaje y del cuerpo en la acción y

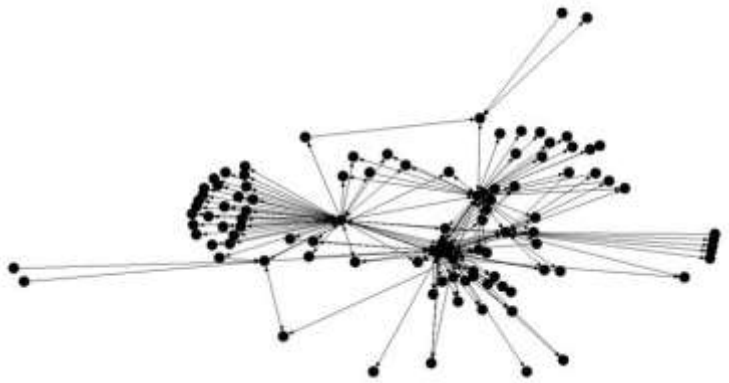
la interacción social ya que en ellos se plasma y porta la apariencia significativa y se externaliza la emotividad.

Para la interacción basta la concurrencia de dos o más agentes-cuerpos en las mismas coordenadas espacio temporales o cibernéticas, es la presencia -co-presencia- lo que posibilita los marcos de sentido de las interacciones. El *orden de la interacción* es aquel *"que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas"* (Goffman, 1991 en Sabido, 2010: 8).

Las interacciones bien sean fortuitas y breves como intencionales y más prolongadas, se rigen por sentidos, ritos, escenarios y un micro-orden que comparten los agentes. Los estudios sobre interacciones vecinales y urbanas muestran el impacto del medio, de los equipamientos y del tráfico en la frecuencia y variedad de las interacciones. Los equipamientos, como banquetas, bancas y áreas sombreadas actúan como facilitadores en tanto que el tráfico opera en sentido contrario. En el campus CU claramente la ausencia de equipamiento y la ineludible resolana crean una sinergia escénica adversa capaz disuadir una parte importante de las interacciones en el exterior de los edificios educativos.

En las interacciones los comportamientos, gestos y otras manifestaciones relativas a la corporeidad confirman o destruyen expectativas de los otros agentes. En las interacciones el contexto, o circunstancia circundante juega el papel de escenario que dota de significado a los comportamientos. El micro-orden cobra sentido en los contextos. Se co-está-con (posición y significación del otro); pero también se co-está en (que a la vez es lugar y contexto); así interacciones que son recurrentes y propicias en las aulas de clases puede considerarse una transgresión durante una conferencia. Las interacciones retratan o reflejan los comportamientos socialmente instituidos para cada ámbito y contexto social. Las interacciones suelen ir acompañadas de estados afectivos, de intencionalidad y de expectativas, pero no son tan visibles como las proximidades corporales.

En los intercambios, aun en los más fugaces, la dirección, intensidad y duración de la mirada, el roce, gesto, saludo o la evitación, suelen generar afectaciones y una acción reciproca dotada de ritualidad y de cierta carga afectiva. La interacción es por tanto una acción que involucra al cuerpo todo, incluidos disposiciones, emotividad y procesos cognitivos que interpretan y deciden el orden y expectativas de la interacción. Pero como señalé líneas arriba el escenario juega un papel importante y los entornos poco favorables que convierten a los pobladores de CU en "cazadores de sombras" se ven compensados por la apertura y disponibilidad de las interacciones vía electrónica. En las que se pierde la riqueza de la interacción cara a cara pero que en contraparte cuenta con rangos más amplios de alcance y disponibilidad.



Interacción en e-mail. Publicada por @erretres_design, visualización de datos (Oct.2012)

En el “orden de interacción las pautas de actuación se definen en función del conocimiento práctico de la situación, la congruencia del cuerpo y los estados afectivos esperados en la situación” (Sabido, 2010: 8). Como se observa las pautas de actuación están relacionas con el *habitus* de Bourdieu y con la cultura experiencial de Pérez Gómez.

En las interacciones el agente comparece como un ser unificado por su autoimagen y como unidad participa de las acciones ya ritualizadas, pero atento a la interacciones fortuitas. En ese marco instituido y fluctuante las *acciones recíprocas* generan o propician por la co-presencia del *otro,* estados afectivos dentro de una amplia gama de posibilidades, desde la indiferencia, la vergüenza y el temor, hasta la sonrisa o el abrazo. Las interacciones se verbalizan, se vuelven gesto o movimiento. Basta con mover los ojos en otra dirección para propiciar una interacción recíproca de contacto o de elusión. Por ejemplo el balbuceo, la súbita palidez y encogimiento corporal o visual aparecen cuando se desvelan definiciones no deseadas de sí mismo e incompatibles con la autoimagen. Los cuerpos se hinchan o encogen ante el halago o el regaño. El cuerpo con sus señales, expresiones y movimientos propicia, y condiciona las acciones recíprocas y las emociones que acompañan y potencian o entorpecen los intercambios. Goffman se inclina por referirse a la cara como el componente corporal central de la interacción, así las expresiones *“descarado” o “dar la cara”,* muestran como esta parte del sujeto es el componente corporal más presente en las interacciones y la clave central en la identidad pública (Goffman, 1970: 11-25).

La construcción de la realidad social es también una construcción social dinámica de la realidad que implica el encuentro y la afectación mutua de por lo menos dos agentes-cuerpos en un espacio. La mutua afectación se realiza por lo que Goffman ha llamado *cadenas rituales de interacción* que dan soporte estructurante a los comportamientos sociales, desde un mecanizado saludo hasta las formas más elaboradas y protocolizadas de interactuar en un campo social específico. Toda cadena ritual de interacción da inicio con al menos dos agentes, y donde por lo menos uno cuenta con las disposiciones o el conocimiento del orden de actuación y otro que construye e incorpora el orden de actuación. De tal forma que las interacciones son el elemento social mediador para incorporar como disposición el orden de actuación en cada uno de los ámbitos de cultura y del espacio social. La interacción es la clave de la formación de las disposiciones, del aprendizaje, y de la apropiación cultural. La interacción es ámbito y contexto humano, cultural, social en el que se construyen y reconstruyen individuo, incorporando construyen do e intercambiando significados. La potencia de la interacción es parte central de todas las ciencias sociales porque como señala Vigotsky “las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones” (Vigotsky, 1978 en Mejía y Sandoval, 2001:44).

El componente afectivo de las cadenas rituales de interacción prevalece en la construcción y rememoración de sucesos que dan sentido a la biografía personal a partir de haber estado corporalmente presente: observando, participando y/o compartiendo un consenso afectivo. El estado afectivo rememorado -verídico o no- se asocia a momentos en que los interactuantes parecen compartir un estado emocional y se vincula también con la construcción del *imaginario colectivo*, que luego pauta algunas actuaciones. Así los estudiantes en su imaginario han construidas antes de ingresar a la universidad expectativas de actuación e interacciones posibles en su nueva condición de universitarios. Que luego se desvanecen al comparecer y verse envueltos por el in-imaginado escenario de CU.

La interacción social hecha ritual implica energía emocional y expectativas recíprocas, bien se trate de interacciones entre dos sujetos, que de interacciones colectivas. Las interacciones como señala Jackson al referirse a aquellas que se suceden en el aula, suelen ser multidimensionales, simultáneas, inmediatas, imprevisibles, públicas e históricas (Jackson 2001, pp. 17-18). Aun cuando no todas las interacciones son públicas y acontecen tanto de

manera vertiginosa como con ritmos y cadencias diferentes a las interacciones escolares, la enumeración de Jackson ilustra los planos y dimensiones en que se suceden las interacciones. De tal forma que para dar respuestas a múltiples interacciones de diferente magnitud, significación, profundidad y duración se construyen e incorporan rituales y rutinas (*habitus*) en el agente de manera casi imperceptible, que le servirán a lo largo de la vida tanto, para los fugaces y cotidianos encuentros que permiten al agente transitar e interactuar en los medios familiar, público y escolar sin grandes sobresaltos; como para aquellos rituales de interacción más complejos, propios de los campos profesional, científico, artístico y político con un orden de actuación en los que se espera mayor contención emocional y que demandan el conocimiento, reconocimiento y acatamiento de reglas no explícitas de actuación, códigos y la posesión del *capital* de la especie correspondiente.

Las interacciones tienen dos componentes formales, uno ritual compuesto por secuencias de interacciones recíprocas y, otro (*normativo*) de cumplimiento o no de expectativas. Como las interacciones no están exentas de lo imprevisible: sorpresa, desconcierto, evitación y disculpa son prueba de expectativas no cumplidas al menos para uno de los interactuantes. Ante la complejidad de la dinámica social aún en los territorios focalizados de la vida cotidiana los agentes buscan con mayor frecuencia participar en interacciones que son percibidas como de seguridad, confianza, apoyo; interacciones cuya regularidad propician familiaridad, membrecía, solidaridad, lealtades y complicidades de la *vida cotidiana,* o al menos interacciones rutinarias, impersonales y anónimas, compuestas apenas por un saludo, un contacto visual o movimientos para esquivar; en contraparte (y esto resulta muy evidente en los estudiantes recién llegados al campus de CU) rehúyen y evitan a partir de sus expectativas, interacciones que los exponen, los exhiben (otorgándoles una visibilidad no deseada) o los ponen en riesgo. Se evitan cuando es posible interacciones que los fuerzan a mostrar una cara que no es su cara o que los desenmascaran exponiendo una cara que no querían mostrar, la indiscreción y el etiquetamiento son buena prueba de ello.

La co-presencia es en sí misma una interacción, una toma de posiciones y una adscripción territorial. La interacción social está constituida por efectos recíprocos de los agentes-cuerpos-emociones que se encuentran y comparten, transitan, disputan y abandonan un espacio físico y social. En algunos casos la energía emocional co-sustancial a las interacciones, las intenciones y los comportamientos territoriales puede tomar rumbos más, o menos gratos (frustración, ira, miedo, desconcierto) Las interacciones de acompañamiento, solidaridad y colaboración suelen ser voluntaristas porque el medio universitario no crea las condiciones y ambientes para que estas interacciones formen parte de su construcción social y emocional “La construcción de la realidad social de la vida diaria es un proceso emocional y cuando esa realidad se fractura las emociones que la sostienen se manifiestan con tremenda intensidad” (Collins, 2009 en Sabido, 2009: 9).

Para Bauman (2009) las interacciones en las ciudades, los espacios públicos y vialidades se caracterizan por el anonimato, la rapidez y el mimetismo del agente-cuerpo lo que evidencia la sensación de inseguridad y de soledad en muchedumbre que va caracterizando lo urbano. Atravesar con prontitud la ciudad o los trayectos suburbanos sin pausas- para trasladarse de un punto seguro y familiar a otro de similares características, por ejemplo el traslado de la Casa a la universidad o el tránsito en solitario de un edificio escolar a otro, son muestras de la emotividad presente en los espacios y de la necesidad de lugares en donde las interacciones y rituales sean más predecibles y seguros. La interacción se entrama con el escenario que no solo es espacio cultural con normas, infraestructuras, equipamientos, sendas, confort, servicios y conectividad; también es geografía: rugosidades, pendientes, clima, soleamiento, temperatura y viento, que como un todo potencia o inhibe la deambulación y con ello la frecuencia, intensidad, modos y rituales de interacción. Ello es particularmente visible en CU en donde el sol, el viento y el equipamiento exterior (banquetas y andadores) guían y

condicionan los encuentros. Pero también lo son: la distancia la oscuridad y el inhóspito entorno que con las angustias e incertidumbres que suscitan predisponen los recorridos apresurados en busca de los espacios seguros y familiares.

El segundo nivel de análisis de las interacciones tiene como bases la fenomenología desde Heidegger (2009) y de Merleau Ponty (1945, 2010) aportaciones sociológicas de Bourdieu (2006), la etnografía de Marcel Mauss (2000) y la microsociología de Goffman (1970). El análisis implica comprender que las atribuciones sociales que hacemos al cuerpo son incorporadas pausadamente, lo que permite al cuerpo comprender y actuar en consecuencia, no sólo considerando su posición en el campo, sino que como parte y participante del mundo. Ya hemos expuesto que las disposiciones, gustos, inclinaciones y preferencias son modeladas socialmente al admitir los argumentos que sobre el *habitus* hace Bourdieu, pero igualmente el sentir (la sensibilidad) la percepción, la afectividad y la estructura motivacional son construidos socialmente en dos planos uno sociohistórico y otro subjetivo. De tal forma que los afectos, percepciones e inclinaciones que se asumen como naturales, se han imbuido y decantados a través del tiempo constituyendo la base objetiva de nuestras actuaciones en el mundo cotidiano y de la comunicación bien como representaciones o memoria colectiva (Huici, 2007:19 y 31). Lo que se ha interiorizado como disposiciones son marcos de sentido o pautas interpretativas que se constituyen en una especie de manual de respuestas prácticas a las muy diversas situaciones cotidianas y que no requieren el concurso del cálculo y la intencionalidad, pero que tampoco son actos reflejos, sino una acción práctica.

La educación, la formación de hábitos, las costumbres familiares y los rituales aprendidos en las instituciones y grupos en los que el sujeto ha participado se constituyen en un marco de sentido incorporado en el que conviven cierto nivel de automatismo y márgenes de actuación. También está presente el sentido de asimilación que opera bajo el principio interpretativo "*a donde fueres, hacer lo que vieres*". A partir de la interpretación el agente-cuerpo responde y ejecuta tareas incorporando a su repertorio de actuaciones aquellas que aparecen como naturalizadas. Algunas actuaciones divergentes tienen su origen más en la falta de referentes que en manifestaciones de disidencia, en CU ello es evidente, la laxitud propicia que algunos comportamientos sean imitativos o exploratorios, buscado descubrir los límites de actuación institucionalmente tolerados. Es el cuerpo el que comprende, interpreta y ejecuta la acción, pero no cualquier acción sino aquella que está en el marco de sentido y en la disposición. La actividad humana está llena de automatismos desde la sublime ejecución musical, hasta la disculpa al tropezar con otra persona, pero no suplen ni desplazan la acción e interacción intencionada. La realidad social es percibida e interpretada mediante filtros que son cribas interpretativas edificadas de manera histórica, y transmitidas socialmente. Toda actividad posee un curso de acción y un aspecto ritual que puede resultar más o menos familiar en virtud de encontrarse dentro o fuera de las fronteras del marco de sentido que el sujeto posee como disposiciones (*habitus)* y que constituyen la razón práctica de su actuación en una circunstancia concreta. Algunas acciones anónimas en elevadores, baños y estacionamientos y lugares poco transitados también dan muestra del desafío a los rituales establecidos.

La disposición en las interacciones opera como selector de actuaciones en el contexto social específico, las diferencias de poder (posiciones) determinan además de posturas, tonos, e intensidad en las interacciones, los territorios de actuación de los co-presentes. En los trámites burocráticos de: inscripción, solicitud beca o petición de constancias, ahí las interacciones están marcadas por un agente con el poder, un territorio y un orden de actuación instituido y por un agente solicitante que debe acatar el orden instituido y el espacio, territorio, línea o número o proceso se le asigne. Cada agente desde su posición y su disposición percibe la situación y las actuaciones esperadas de él y de los otros participantes en función del conocimiento práctico de la situación, lo que implica congruencia corporal y afectiva entre las que debemos señalar la frustración y la espera a la Goffman (1990) llama *relaciones*

sintácticas. En el ámbito de instituciones como las universidades públicas los capitales culturales (*habitus*), el conocimiento práctico de la situación y las condiciones de vida concretas de cada estudiante (posición) se constituyen en el orden de disposiciones que operara como selector de las actuaciones que cada uno de ellos tendrá en el contexto social universitario.

A partir de este complejo entramado de teorías y significados se podrá apreciar que el contexto, los espacios y ambientes –siempre en cambio-en CU pasan por alto la diversidad de capitales culturales de sus pobladores y adolecen de una construcción escénica estructurante que potencie las actuaciones propias de la condición y ocupación de estudiante universitario.

ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

ENFOQUE EPISTÉMICO	**FENOMENOLOGÍA MARTIN HEIDEGGER**: *El ser y el tiempo* *Estar en el mundo* *El mundo a la mano,* *Ocupación* *Otredad*		
DUQUE: Habitar la tierra	DELGADO: *Animal público*	BAUMAN: *Vida líquida*	

EJE HISTÓRICO	**NUEVA GEOGRAFÍA.** Milton Santos	**CAMPUS DIDÁCTICO** Campos Calvo-Sotelo	**TEORÍA DE LA ACCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL** Pierre Bourdieu	**LA ESCUELA CRUCE DE CULTURAS.** Pérez, Gómez	**INTERACCIO-NISMO, PSICOLOGÍA AMBIENTAL, PROXEMIA** Goffman, Hollahan, Hall.
Historia de las Universi-dades Medievales	**Sistema de Cosas** Fijas Fijadas Objetos	1ª.Esfera relación: **campus-tejido social**.	Especies del **capital**: Económico, cultural, social, político y simbólico	**Cultura social.** ***Sociedad de consumo, globalización, individualismo y tics***	**Interacciones reciprocas. Espacio proxémico**
Historia del Poblamiento de Ciudad Juárez	**Sistema de acciones**: económicas, políticas, culturales, etc.	2ª. Esfera **El campus universitario**	**Capital cultural**: Incorporado (*habitus*) Objetivado Institucionalizado	**Cultura experiencial** Referentes: familia, escuela, genero.	**Cuerpo y emociones**
UACJ. El tránsito de una IES local; a una IES con presencia Estatal	**Interacciones** entre el sistema de cosas y el Sistema de acciones.	3ª. Esfera **El edificio**	**Campo, posición , distinción** Estructuras estructuradas y estructurantes	**Cultura institucional.** Normas, prácticas, ritos y jerarquías.	**Hábitat y Territorio**: Privado, semipúblico Público **Ciberespacio y redes sociales**
Campus CU Plan maestro	Localización, Desarrollo y gestión(sistemas de cosas y acciones)	4ª. Esfera **El aula**	**Poder y Violencia simbólica. Centralismo Vs Democracia**	**Cultura académica.** Currículum, evaluación Colegialidad	**Poblaciones y Territorialidad**.
Políticas de Educación Rubio, Tuiran		Habitabilidad CELE-OCDE	Cuerpo y emoción Lo visible y lo invisible. Merleau-Ponty	**Cultura crítica. Fronteras del conocimiento, e Innovación.**	**Afecto y apego**

CRITERIO: CREDIBILIDAD	**TRIANGULACIÓN: informante, instrumentos y momentos.**
PROPOSITOS	**DAR VISIBILIDAD a la vida cotidiana de la comunidad pionera en CU.** **DOCUMENTAR las condiciones materiales, académicas y afectivas de esa comunidad durante el poblamiento de C U.** **DETONAR procesos de reflexión y mejora de las prácticas y políticas institucionales.**
INSTRUMENTOS	**OBSERVACIÓN: etnográfica (30 meses en el campo de estudio).** **MUESTRA TEORICA: Criterio de saturación no alcanzado.** **ENTREVISTAS : con profundidad e incidentales** **REGISTROS: cuaderno de campo, fotografía etnográfica y planos de campo.** **GRUPOS DE DISCUSIÓN: de diversos estamentos y etapas (pioneros y otros)** **REGISTROS DE LOS GRUPOS DE INFORMANTES (contraste). Sesgo p. Educación.**
METODOLOGÍA	**CUALITATIVA, APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA, MUESTRA TEORICA, PROCESOS INTERPRETATIVO y DE DEVOLUCIÓN A LA COMUNIDAD EN ESTUDIO**
BASE EPISTÉMICA	**PARADIGMA INTERPRETATIVO**
ESTUDIO	**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (Comunidad Universitaria de CU-UACJ)**
RESULTADOS	**INFORME DE INVESTIGACIÓN: Descripción y narración densa, y un apartado interpretativo-propositivo (reflexiones)**

III. Posicionamiento Metodológico

3.1 Antecedentes

La investigación cualitativa surge como alternativa a la concepción dominante en la comunidad de investigadores educativos de que la realidad social es cuantificable.

> *La preocupación y prioridad por las medidas cuantitativas, la fiabilidad, predicción y replicabilidad acaban por convertirse en filtro de toda la realidad social. Sólo existe aquello que tales filtros dejan pasar, todo lo demás se convierte automáticamente en inexistente o mera fantasía.* (Goetz y LeCompte, 1988:13).

El concepto central de la investigación cualitativa es la interpretación, y los rasgos que la distinguen son: la interacción de los individuos en su contexto natural, la construcción de significados y de la misma realidad (Goetz y LeCompte, 1988: 13). Ello es válido para los cinco momentos (etnográfico, integracionista, confusión de géneros, crisis de la representación y posmodernidad) de la investigación cualitativa. Esta reacción ante la hegemonía positivista inicia en el siglo XIX se expande en diferentes momentos del siglo XX hasta alcanzar -a partir del concepto de Kuhn– la dimensión de una "...*subversión paradigmática que se define como el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción"* (Pérez G., 2004: 60).

El reconocimiento de las causas, enfoques y momentos diversos en la evolución, viene acompañada por la aceptación tácita de los conceptos: naturalista, cualitativa o interpretativa como denominaciones comunes de esta tradición paradigmática. (Rivas, 1990: 21-35).

Los rasgos epistemológicos más relevantes de la investigación cualitativa son: que el objeto de estudio es el acontecer y, que la pretensión radica en comprender las complejas relaciones sociales (Von Wright en Stake, 2007: 42).

Los rasgos más importantes y notables de la investigación cuantitativa pueden resumirse en tres: pretende comprender; la función del investigador es personal y de implicación, y el tercero de corte epistemológico señala que el conocimiento es una construcción social (Stake, 2007: 42).

3.2 Paradigmas de la investigación educativa

Los paradigmas implican perspectivas epistemológicas como formas de interpretar la realidad, el paradigma es una visión del mundo compartida por una comunidad científica que distingue lo importante, legítimo y razonable y con ello determina las características del conocimiento y el valor los resultados.

Lincoln (1990) enuncia tres dimensiones presentes en los paradigmas epistemológicos: la Ontológica que tiene como objetivo establecer la naturaleza de lo cognoscible; la Epistemológica referida al proceso de conocer, *¿cómo se conoce?* y la Metodológica *¿cómo debe proceder el investigador ante lo cognoscible?* (Lincoln en Sandín, 2003: 29).

Calventus (2000) agrega la dimensión Teleológica, relativa a los fines de la investigación y la dimensión Ética ¿para quién se hace lo que se hace? Consideradas estas

dos últimas dimensiones como partes inherentes e ineludibles, del componente ideológico presente siempre en la actividad humana, sea científica, técnica o artística.

Pérez Gómez (2004) hace las siguientes precisiones relativas a tres dimensiones o planos epistemológicos de la investigación cualitativa:

El plano Ontológico se ubica entre el realismo histórico y el relativismo.

El plano Epistemológico se centra en la interpretación y construcción de significados.

El plano Metodológico en congruencia con los otros dos planos es: diálogo, dialéctica, hermenéutica, investigador-realidad investigada, naturalismo escénico, icónico y metafórico; de diseño flexible, comprensivo, holista, y sensible, teniendo al investigador como el instrumento central y como ejes de la credibilidad y validez el contraste metodológico y la triangulación. (Pérez Gómez: 63-76).

En concordancia con Lincoln (1990) y Pérez Gómez (2004), Rivas (1990) propone el modelo de *campos de decisión en el proceso de investigación* -intersectando los ejes objeto-metodología (vertical) y abstracción-concreción (horizontal) crean cuadrantes de decisión, los superiores para la definición teórica, y los inferiores para el diseño metodológico y logístico.

Esta perspectiva de interacción e interdependencia mutua entre objeto y metodología

> ... *intenta sintetizar los diversos campos de opciones en los que nos podemos mover en todo proceso de investigación, dentro de esta visión abierta de los paradigmas y las relaciones que se establecen entre los mismos; relaciones de carácter sistémico en donde cualquier opción en uno de los campos propuestos modifica el conjunto de la investigación y altera el carácter de la misma.* (Rivas, 1990: 6 y 7).

Tomado de Rivas (1990:6).

Se ha elegido para este estudio, el modelo puesto por Rivas engarza porque permite solapar los distintos componentes del proceso de investigación desde el objeto, hasta la interpretación.

Una vez que se han establecido las diferencias en el ámbito epistemológico de los paradigmas utilizados en la investigación de las Ciencias Sociales y en la Investigación educativa, puntualizamos los rasgos metodológicos que atan la aproximación a la realidad y la relación sujeto-objeto de estudio.

Supuestos metodológicos de la investigación Positivista-cuantitativa	**Supuestos metodológicos de la Investigación Interpretativa-cualitativa**
Conceptualización y significación **a priori** de la realidad (variables teóricas)	Conceptualización y significación de la realidad **durante** el proceso de investigación
Verificación de teorías	**Construcción** de teorías e interpretaciones
Observación de la realidad sometida a **manipulación y control** de variables (experimentación)	Observación **naturalista** de la realidad.
Unicidad metodológica. Hipotético–deductivo, explicativo-causal	**Pluralidad** metodológica: Descriptivo-comprensivo, exploratorio, e iluminativo
Primacía del Método	**Primacía del objeto de estudio**
Estudios de **casos múltiples** nomotéticos, con análisis y búsqueda de leyes generales. Con muestras aleatorias. Extensivo	Estudio ideográfico de **casos particulares** (interpretación cualitativa de significados). Con muestras teóricas. Intensivo
Estudios **orientados a las variables**	Estudios **orientados a los casos**
Instrumentos formales y normalizados para la recolección de datos	**El investigador como instrumento** central de recolección de datos
Integración **y validación cuantitativa** de los datos	Integración y **credibilidad** a través de triangulación
Informes **gráfico-estadísticos**	Informes **descriptivos-narrativos**

Síntesis del cuadro de Calventus (2000).

En la metodología de la investigación cualitativa el momento de la conceptualización y significación de la realidad se da y extiende a lo largo del proceso, por ello es resulta estratégica la sugerencia de Stake *"...utilizar temas como estructura conceptual y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad".* (2007: 26).

El estudio por temas y topos (lugares-escenario) ayuda a ver las cosas desde distintas perspectivas: la histórica –evolutiva y la del contexto presente; pero a la vez posibilita la definición de las categorías de análisis de la realidad estudiada a partir de las condiciones naturales y de las voces de los protagonistas.

3.2.1 Caracterización del estudio

Recorrer la superficie socio cultural y el espacio antropológico en donde las actuaciones, prácticas e interacciones de la comunidad universitaria se vuelven cotidianas, reclama una aproximación naturalista y etnográfica. Una investigación cualitativa con la plasticidad suficiente para posibilitar lo emergente, lo singular y aun lo pequeño. Ontológicamente ubicada en el relativismo en donde la diversidad tenga cabida, apoyada en una epistemología fenomenológica y una metodología haciéndose sobre la marcha y sin resultados predecibles.

3.3. Plano metodológico

El estudio parte con un diseño etnográfico abierto porque se trata de una realidad compleja, con escenarios, ambientes y con una población en continuo crecimiento, con circunstancias cambiante, a la que ingreso mediante un estudio cualitativo que *"...trae a primer plano el aspecto metodológico, esencialmente en cuanto al aparato logístico utilizado; esto es, se refiere esencialmente a un conjunto de técnicas"* (Rivas, 1990, p. 23) entre las que se encuentran la observación intensiva, las entrevistas en profundidad, grupos de discusión, la contrastación con grupos de informantes, la revisión documental y cartográfica; la fotografía etnográfica y las descripciones: escénica y topográfica, así como abundantes diálogos incidentales con miembros de todos los estamentos y servicios que serán junto a mis percepciones las herramientas centrales de recolección de datos.

El estudio aborda el poblamiento y la vida cotidiana en CU, se trata una realidad social convencional y compleja una *"creación histórica, relativa y contingente,* [que] *del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir o destruir. Es una realidad en si misma inacabada, en continuo proceso de creación y cambio"* (Gimeno y Pérez 2005:119).

En esta realidad social universitaria de hechos, tiempos, distancias e interpretaciones en la que se encuentran y confrontan las culturas de los estudiantes y de la institución *"Tan importantes son las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en el mismo"* (Gimeno y Pérez 2005: 120).

Es un estudio cualitativo y subjetivo porque la realidad va influyendo en mí, me cambia y me permite verla de maneras y planos diferentes. Es una realidad que cambia en sí misma y cambia con mi presencia, mis preguntas, con los comentarios, con el accionar de mi cámara *fotográfica "...la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados"* (Gimeno y Pérez 2005: 120)

3.3.1. Investigación Etnográfica

La adhesión al marco general de las tradiciones naturalista, cuantitativa y etnográfica proviene de reconocer que el objeto de estudio no es susceptible de conservar su integridad y naturalidad a menos que se desarrolle como habitualmente lo hace, sin intromisiones, sin manipulaciones y preservando los tiempos y espacios que constituyen su escenario cotidiano. El estudio en ese sentido es naturalista en tanto que *"...fundamentalmente hace referencia a un énfasis en el escenario donde se realiza la investigación; en este caso el natural, el propio donde se producen los sucesos"* (Rivas, 1990: 22). Pero es etnográfico también porque "*Los etnógrafos acostumbran a estudiar los fenómenos tal como ocurren naturalmente..."* (Goetz y LeCompte, 1988: 35).

Es un estudio etnográfico que se *"...interesa no solamente por lo que aparece, sino por lo que hay detrás, es decir, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás"* (Pérez S., 1994: 20). "*Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas... la etnografía es una forma de estudiar la vida humana"* (Goetz y LeCompte 1988:28)

Según Goetz y LeCompte (1988: 47) en el campo educativo se destacan cinco tipos de investigaciones etnográficas, que van desde las biografías personales, hasta comparaciones controladas, pasando por estudios de pequeñas sociedades y comunidades.

Me he propuesto que el diseño de aproximación sea la etnografía educativa porque este enfoque tiene como objetivo central *"aportar valiosos datos descriptivos de los contextos,*

actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos" (Goetz y LeCompte, 1988: 41). Y porque desde mi óptica personal contribuye en mostrar la complejidad de los procesos y ambientes educativos, diseñar estrategias de decisión e intervención, así como para establecer políticas institucionales. A través de hacer visibles las condiciones, prácticas y los significados que construyen y comparten los estudiantes universitarios en CU.

3.4. Logística

Toda investigación reclama un marco teórico al que anclarse y uno o más campos disciplinares que provean los conceptos y estructuras para analizar, interpretar y comunicar los resultados y hallazgos de la investigación. Pero cuando se trata de aproximación a la realidad desde la perspectiva etnográfica debe plantearse la disyuntiva la teoría primero o la teoría junto al proceso de investigación.

El presente estudio tiene como antecedentes: la historia de vida de una estudiante invidente en las infraestructuras, equipamientos y servicios en una universidad española (Díaz, *et al* 2009), luego un estudio etnográfico sobre la construcción de significados en *Los espacios escolares de libre acceso* en la Facultad de Educación en la Universidad de Málaga (Díaz M., 2009), El tercer estudio titulado *Cotidianidad, cultura y territorio en la vida de los estudiantes universitarios* (Díaz M. 2012) es un estudio etnográfico sobre la vida de los estudiantes del campus Teatinos de la Universidad de Málaga. Por ello el presente estudio no se funda o instala en una sola teoría, sino en la intersección de modelos teóricos que me han permitido abordar cada aspecto de la realidad cuando este emerge o es invocado por los informantes. La importancia de los modelos teóricos radica en su flexibilidad para asociarse con modelos de otras ciencias sociales (Goetz y LeCompte, 1988:60-61).

A pesar de la diversidad teórica y temática el hilo conductor es la vida cotidiana de la comunidad universitaria, particularmente de los estudiantes que van poblando la Ciudad Universitaria. Se inició con un diseño etnográfico abierto sin dejar de lado los referentes teóricos y metodológicos de los estudios previos pero en virtud de que se trataba de un escenario y de una comunidad haciéndose la atención focal a los cambios resultó ser un factor central para comprender cómo van construyendo los protagonistas los referentes y estrategias de participación.

3.4.1. Topos y temas

Los conceptos e ideas centrales del estudio se refieren a:

- la *vida cotidiana* de los estudiantes universitarios,
- las *estrategias personales, habitus y capitales.*
- *condiciones de vida* de los estudiantes: *tiempo, distancia, traslado y alimentación*
- *interacciones, relaciones y emociones de quienes ocupa y pueblan el campus universitario*
- *horarios, regulación, oferta de cursos y profesorado*
- clima, configuración y equipamiento de los espacios universitarios que constituyen una parte de su *hábitat*
- estamentos, tensión y *violencia simbólica* en los espacios universitarios
- el ciberespacio universitario

Preguntas: ¿Cómo eligieron o decidieron ingresar a un programa universitario?, ¿Qué factores fueron cruciales en su decisión?, ¿De dónde vienen y que medios emplean para llegar a la universidad?, ¿Dónde se alimentan?, ¿Cómo se establece el uso de los espacios e infraestructuras universitarias?,¿Qué importancia y valoración otorgan el estudiantado de esta comunidad universitaria a los espacios no áulicos?, ¿Qué territorios comparten y cuáles son exclusivos de los distintos estamentos de la comunidad universitaria?, ¿Qué espacios universitarios les resultan más gratos?, ¿Qué tareas o actividades realizan en cada uno de esos espacios?, ¿En qué espacio universitario cabe la autenticidad?, ¿Por sus prácticas y disposición de espacios y equipamientos es ésta una universidad inclusiva?, ¿Cuáles son los márgenes de libertad de uso y comportamiento en cada espacio y ambiente escolar?, ¿Participa la comunidad de estudiantes en las decisiones de uso del espacio público y común?, ¿Qué condiciones influyen en los modos de vida de los estudiantes? ¿Qué parte de su vida académica y afectiva transita por el ciberespacio?

3.4.2. Observación

La observación es una de las estrategias logísticas inherente a los estudios etnográficos. Una estancia prolongada en el medio natural, participando o no, es la primera condición de la observación (Gimeno y Pérez, 2005 p. 126), entendida como *"…un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto [de estudio] con el fin de obtener información"* (De Ketele, 1984 en Pérez S., 1994: 23).

Existen diferentes clasificaciones para la técnica de observación en función fundamentalmente del rol del observador, externa o participante con distintos matices; para el estudio de espacios públicos suele recurrirse a una observación externa, no participante y aún encubierta o instrumental. Mi asignación como profesor de tiempo completo en CU me permitió realizar observación participante, observaciones tanto de carácter sistemático como episódicas o incidentales *"la observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa, la observación y la introspección..."* (Denzin, 1998 en Flick, 2007:154).

> *Observación participante: El investigador de campo observa directamente el escenario pero también participa en el sentido que tiene relaciones sociales durables en la situación. Puede o no desempeñar una parte activa en los sucesos, o puede entrevistar participantes en sucesos que puedan ser considerados parte de la observación*. (McCall y Simmons en Rivas, 1990: 142)

La observación es un proceso prolongado que permite ir logrando cada vez mayores niveles de concreción y profundidad siguiendo las etapas de observación *descriptiva* y *cartográfica* que orientaron la actuación del investigador en los escenarios del estudio; la observación *localizada* o *focalizada* limitó la perspectiva y los ámbitos para ajustarla a las preguntas de investigación, pero posibilitando la incorporación de componentes emergentes (Spradley, 1980 y Adler, 1998 en Flick, 2007: 151 y 155). Los registros de observación para fines de interpretación y triangulación quedaron documentados en el diario de observación, transcripciones ampliadas, bocetos, dibujos, diagramas y croquis, complementados con planos y fotografías como evidencias y sustento de la credibilidad del estudio.

3.4.3. Entrevista

Las entrevistas utilizado corresponden a la tipología etnográfica *semiestructurada* matizadas con los principios establecidos por Carl Rogers, es decir una entrevista no directiva, empática, libre de juicios de valor o asentimiento sobre los juicios emitidos que permita que emerjan sus

creencias y escala de valores (Roger en Pérez S., 1994: 41). Pero las entrevistas particularmente con personal directivo y dela gestión del campus generalmente tomaron la configuración de diálogo.

El diseño de las entrevistas en un estudio cualitativo con un enfoque etnográfico conlleva la determinación de la muestra teórica, buscando la participación de informantes relevantes o partícipes en el acontecer y en los espacios objeto de estudio.

Los informantes deben ser personas que sepan mucho sobre el tema objeto de estudio sugiere Stake (2007). Y por supuesto cada estudiante sabe, porque como protagonista vive las condiciones de su cotidianidad en forma singular y lo hace en primera persona, pero luego como informante narra e interpreta el acontecer en el que participan los otros co-ocupantes como si él fuese un espectador. En la muestra teórica no se intentó alcanzar una representatividad, ni mantener un nivel de proporcionalidad *"su objeto prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva"* (Gimeno y Pérez G., 2005:127).

Para Stake (2007) la entrevista cualitativa se corresponde con la observación cualitativa, -que en el fondo son entrevistas y observaciones etnográficas- y lo que busca son opiniones y conocimientos de múltiples informantes entrevistados. Estas técnicas se diferencian en el foco, que en la observación es prerrogativa exclusiva del investigador, mientras que en la entrevista el informante puede influir, sesgar y aun incorporar temáticas y determinar la profundidad, simplemente porque le resulten más importantes o con mayor significado que las preguntas que se le han propuesto. El riesgo es terminar en un terreno distinto al objeto de estudio, aunque la ventaja radica en tener puntos de vista diversos en sentido y profundidad que con mucha frecuencia benefician el análisis. En las entrevistas estamos confiando en lo que los protagonistas informantes recuerdan de lo han visto, vivido e interpretado desde diferentes posiciones y en diferentes momentos (Stake, 2007: 63-65). En estos encuentros la precisión es menos importante que los significados que han construido, significados que se reafirman y arraigan al narrarnos lo acontecido.

Goetz y LeCompte (1988) hacen una exhaustiva revisión de recomendaciones, propuestas y criterios para el diseño, estructuración y puesta en ejecución de las entrevistas. Citan por ejemplo a Zelditch (1962) que propone tres categorías: frecuencias, incidencias y estatus; Patton (1980) seis grupos de preguntas sobre: experiencias, opiniones, sentimientos, conocimientos, sensoriales y demográficas; Spradley (1979) preguntas descriptivas, estructurales y preguntas de contraste; y Lofland (1971)

> *…desaconseja a los investigadores limitarse a considerar el contenido de lo manifestado en las respuestas o de lo que se dice voluntariamente; se han de tener en cuenta también las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran: lo que el entrevistado no dice. Con mucha frecuencia, las omisiones revelan datos sociales significativos* (Goetz y LeCompte, 1988:138-140).

En todo caso el propósito y naturaleza del objeto de estudio es lo que guía la estructura y profundidad de las preguntas. En este estudio las preguntas están más próximas a una clasificación como la propuesta por Patton (1980 en Goetz y LeCompte 1988:138)) porque la búsqueda de significados en experiencias y usos sobre el espacio parece adecuarse, aun cuando no cubre la totalidad de los grupos de preguntas sugeridas.

Para el registro de las entrevistas existen recomendaciones que son tan diversas como extremas: por una parte se recomienda llevar registros mediante grabaciones de audio precisos y escucharlo tantas y cuantas veces sea necesarias para desentrañar significados, e interpretaciones subyacentes, en el otro extremo lo encontramos en la opinión de Stake

Para muchos el magnetófono es de escasa utilidad, a menos que al final se quiera hacer una presentación en audio. Normalmente no es importante disponer de las palabras exactas del entrevistado, lo importante es lo que quería decir, antes de grabar o escribir desaforadamente, es preferible escuchar, tomar unas cuantas notas, preguntar para aclarar" (2007: 64).

En la entrevista las preguntas pretenden penetrar la capa superficial de las respuestas automatizadas, los clichés o aquellas consideradas social y políticamente correctas. Por ello a cada participante en las entrevistas y en los cuatro grupos de discusión le expuse el sentido del estudio y uso que se haría de la información. De las respuestas obtenidas, algunas que parecen superficiales, no lo son, son las únicas respuestas o interpretaciones de que disponen y a partir de ellas organizan sus actuaciones. Al igual que hay respuestas que tienen un trasfondo, hay otras respuestas simples y llanas, pero que igualmente condicionan acciones, interacciones y construcción de significados en los estudiantes.

3.4.4. Muestreo

Cuando se estudian comunidades o incluso aulas e instituciones, con frecuencia es posible incluir a toda la población objeto de estudio. Pero en los grandes grupos o poblaciones en constante crecimiento o movilidad se prefiere tomar una muestra teórica. No intentaremos que la muestra se asemeje a la población, la muestra no es estática sino secuencial, incorporando a los nuevos pobladores que ingresan al escenario, por ello no aspira a representar a la población, ni fue diseñada *a priori.* Para ser claros la muestra no es estadística, sino basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1988: 98), que incluyen a todos los estamentos de la comunidad universitaria de CU. Para el estamento del personal de las áreas de dirección, gestión, apoyo administrativo, intendencia y servicios el criterio fue que su foco de actuación y atención se relacionará directamente con los estudiantes y con los espacios objeto de estudio, en los que su interpretación y narraciones resultasen relevantes para comprender lo que acontece en la comunidad. La muestra del profesorado se integró con 11 informantes incidentales, adicionando opiniones vertidas públicamente en sesiones del cuerpo docentes de CU y dos profesores entrevistados. Es oportuno enfatizar que la población objeto de estudio son los estudiantes y que los informantes de los otros estamentos permiten triangular, interpretar y contextualizar las actuaciones, interacciones y significados construidos por los estudiantes.

Para establecer la muestra de la población objetivo del estudio -los estudiantes- se establecieron los siguientes criterios iniciales: Primero ser estudiante de CU, segundo una parte de la muestra debería estar integrada por los estudiantes pioneros que iniciaron la colonización y poblamiento de CU (2010) El tercer criterio consistió en incorporar como informantes a estudiantes de cada promoción (2011-1 y 2, 2012 -1 y 2 y 2013-1 y 2). El cuarto criterio consistía en que los informantes deberían tener como base áulica alguno de los edificios A, B o C. Y aunque en 2013-2 iniciaron actividades académicas en uno de los módulos del complejo D no se incluyó a ningún estudiante de este nuevo escenario. Otros criterios fueron: incluir informantes de ambos género, estudiantes casados o viviendo en pareja, estudiantes con hijos, estudiantes trabajando, estudiantes con discapacidad (muy escasos) y estudiantes becarios. Conforme se fue avanzando emergieron otros criterios como el lugar de origen (estudiantes foráneos), en virtud de que ello se asocia a la vida cotidiana y en los modos de vida de los estudiantes, por lo que se incluyeron también estudiantes compartiendo vivienda, estudiantes en condiciones de orfandad, o víctimas de la violencia. Como ya se comentó la muestra fue secuencial, con lo que encontré vivencias singulares y cotidianidades complejas, aunque asumiendo de manera preferente el hábitat universitario y los trayectos que lo unen al resto de la vida cotidiana.

Una parte de la población a la que se le solicitó su participación como informantes se negó o se intimidaron al informarles que grabaría sus participación; otros me ofrecieron un

encuentro posterior al que no asistieron y en un caso el informante (UAMI) me indicó que necesitaba autorización del coordinador de Universidad Saludable para proporcionarme información y para ingresar al área, en la biblioteca la información proporcionada a cuenta gotas siempre estuvo acompañada de una solicitud de discreción y en el área de Cómputo después de expresarles algunas condiciones, servicios o procesos que podrían ser mejorables, los informantes dejaron de proveer información. En estas condiciones la muestra asumió características del llamado muestreo de conveniencia recurriendo a quienes se muestran disponibles (Goetz y LeCompte, 1988: 93), también llamadas muestras autoseleccionas.

La recomendación de establecer como límite de la muestra la saturación teórica (Flick, 2007: 79) no se alcanzó cabalmente, porque cada nuevo semestre se incorporaba nueva población estudiantil y algunos de los escenarios sufrían reacomodos y nuevas distribuciones. El límite entonces fue mantener el foco en las categorías, escenarios e interacciones de mayor saturación informativa y concluir en forma prudente al término de los primeros tres años de operación del campus CU en el objeto de estudio. Acuciado por la demanda de resultados de la investigación

La muestra se compuso de 106 estudiantes en la que participaron 33 hombres y 73 mujeres, el sesgo de género se produjo por la mayor disponibilidad y asistencia a los encuentros convenidos por parte de las estudiantes. De la totalidad de los informantes estudiantes solo 18 participaron en más de tres sesiones y seis (tres mujeres y tres hombres) de ellos acompañaron el proceso con distinta intensidad durante al menos seis meses. En la muestra se incluyen los estudiantes del grupo de discusión integrado solo con estudiantes pioneros (los que ingresaron en 20110), además de 39 estudiantes que formaron doce grupos de tres estudiantes cada uno como informantes de contraste, esos grupos observaban y discutían antes de entregar un informe sobre comportamientos e incidencias en distintos escenarios o en distintos grupos. Cada grupo observó y redactó un informe narrativo acerca de comportamientos e interacciones e incidentes en escenarios específicos, esos informes enriquecieron las observaciones del investigador y las narraciones e interpretaciones de informantes individuales, posibilitando la triangulación necesaria para sostener la credibilidad del estudio. Debo destacar la contribución directa e indirecta de un estudiante de diseño con quien me reuní en tres ocasiones y que es autor de una serie de animaciones en las que aborda temáticas vivenciales como: el transporte, la cafetería, la biblioteca, las salas electrónicas el campus universitario y las vicisitudes de los estudiantes que pueblan CU. Su obra a la que considero etnografía en animación está disponible en **Youtube** bajo el seudónimo de *indómito champ,* Martínez Varela contribuye con sus animaciones a entender los sentidos y significados que los estudiantes otorgan a las prácticas y condiciones del hábitat universitario.

De los informantes pertenecientes a otros estamentos y áreas de dirección, gestión y servicios, que participaron o proporcionaron información: dos grupos de discusión fueron formados por cuatro miembros del personal administrativo, y otro por cinco miembros del personal de intendencia y uno del área de mantenimiento. También se entrevistó a personal de: la Unidad de Atención Médica Inmediata (UAMI), COBE, Biblioteca y teleinformática; a los responsable académico y administrativo de la división multidisciplinaria, a tres de los enlaces académicos a la responsable de la Coordinación de Orientación y bienestar estudiantil (COBE), mientras que con el responsable del campus CU se mantuvieron algunos intercambios a nivel de diálogo. De las áreas de servicios brindados por empresas no universitarias se entrevistaron choferes, personal de vigilancia y de las cafeterías.

3.4.5. Fotografías y datos visuales

Las fotografías etnográficas pueden modificar las conductas de la realidad estudiada, pero se consideran valiosas cuando capturan hechos y condiciones únicas o relevantes. Al respecto Barthes (1996, en Flick, 2007:165) distingue cuatro tipos: como *demostrador*, (muestra

fotografías al investigado) como *operador* (toma fotografías de la realidad o el objeto de observación como modelo), como *espectador* (observa fotografías que le son mostradas) y como *espectador del operador* (observa la realidad que es fotografiada por el investigado). En este estudio las fotografías fueron utilizadas en dos modalidad, operador y la de operador – espectador. La primera tomando a estudiantes realizando algunas tareas, o actividades, descansando, haciendo uso de los espacios universitarios y del transporte, la segunda aprovechando fotografías tomadas por miembros del personal de COBE, de intendencia y de los propios estudiantes informantes, ello con el propósito de mantener abierto el foco de atención y también como evidencia fotográfica que respaldase la triangulación discursiva e interpretativa. La mayoría de las fotografías tienen como propósitos: ilustrar los espacios como escenario y hábitat de la actividad humana en apoyo a la descripción que de ellos se hace en forma verbal y mediante planos y, segundo mostrar el poblamiento y las coreográficas interacciones del estudiantado. En algunos de los apartados del informe se corrió el riesgo denominado "saturación de imágenes" que con frecuencia impide el acceso al texto atraídos por la fuerza de la imagen (Banks, 2010: 63), pero se decidió de forma intencional y reflexiva, esperando mostrar las condiciones espacio-materiales en que se presenta la interacción y construcción de significados de la comunidad estudiantil de CU.

3.5 Categorización

Los procesos de categorización procuré ceñirlos al objeto de estudio y a los marcos teóricos que fui incorporando conforme realizaba mis observaciones y entrevistas. Las categorías se construyeron y reconstruyeron, porque el campus universitario, objeto de estudio, también lo hacía con el arribo de nuevos pobladores y la apertura de cada edificio que se iba concluyendo, trastocado en cada ocasión el espacio social (posiciones y campos) y el espacio antropológico (usos, prácticas, interacciones, tensiones, ritos y significados). A los escenarios y ambientes en mutación se agregaron la distancia, los horarios y los servicios del indiobus y la ruta universitaria y con ellos aparecen las categorías del espacio geográfico y del desprendimiento del espacio urbano entendido como lejanía, así como la propia geopolítica del campus universitario.

El recorrido frecuente sobre la superficie social en la que transcurre parte de la vida cotidiana de los estudiantes posibilitó establecer una tipología inicial de distribución por estamentos de los territorios del campus: docencia, gestión, dirección y servicios; protocolarios, de tránsito, de estudio, de restauración y de aseo y, espacios de acceso abierto o restringido. Porque la vida cotidiana, la vida en la que priman las regularidades se compone de rutinas, espacios y trayectos; emociones, intensiones, actuaciones, interacciones y afectos, por ello fue necesario incorporar categorías que aluden a los campos de psicología ambiental, del interaccionismo, de la arquitectura universitaria y de los enfoques los cuerpo, la geografía de los objetos y de las que entraman corporeidad, afectividad y tecnologías de la información.

Los ambientes se integran con usos, prácticas, pautas culturales e institucionales, normas sociales, configuración espacial y equipamiento. Pero es la percepción individual y grupal la que significa los espacios-ambientes en las categorías de aquellos que invitan, y por los que desarrollan una topo-filia que les lleva a ocuparlos, poblarlos y disputarlos; o en contraposición espacios-ambiente topo-fóbicos, espacios incómodos, desagradables o ajenos, ambientes que ellos eluden o que consideran expulsores.

Incorporé elementos de morfología social, fisiología social y etología colectiva o prexemia con el riesgo de que tenga el aspecto de caricatura etnográfica como califica Mauss (2006: 30-31) a las etnografías que no respetan las proporciones de los diferentes fenómenos sociales. Así que el estudio no es una etnografía de los estudiantes, sino una aproximación (a

través de técnicas etnográficas) a la vida cotidiana de estos agentes en los espacios-escenarios-ambientes-nichos que su posición social y *ocupación* de estudiantes les propicia al habitar y poblar un campus académico trasplantado a un medio distante e inhóspito.

Asumí -y por eso describo- que cada edificio e infraestructura académica es un nicho ecológico con múltiples ambientes propiciados por la normativa, la costumbre, el mismo diseño arquitectónico, en el que los diversos *habitus* y necesidades de los pobladores (estudiantes) buscan tener su propio espacio, un territorio que les sea propio, así sea en forma provisional y temporal. Territorios en los que concurren y se entraman de manera peculiar las culturas: social y experiencial, con las culturas académica e institucional.

Un eje de categorías tiene el carácter de circunstancia contextual, que se concreta en la distancia o proximidad entre el domicilio familiar al campus universitario, también se consideran los medios que le permiten transitar y enlazar el fragmento del hábitat citadino con el fragmento o hábitat universitario que da significado a su ocupación de estudiante –el campus universitario- y de éste se incorporan categorías espaciales, ambientales y de actuación del estudiantado.

La vida cotidiana

> … *es la medida de las relaciones humanas con el tiempo, con la habitabilidad de los espacios, con la búsqueda de imaginarios y con la construcción de historias, todos ellos como referentes de los contenidos que se relatan en los contenidos de la racionalidad, la afectividad y la corporeidad que elaboramos para tematizar cómo pensamos, sentimos y actuamos la existencia de la cultura donde vivimos y convivimos* (Pollio, Henley y Thompson, 2006 en Orellana, 2009: 4).

Como el objeto de estudio es la vida cotidiana de los estudiantes en el ámbito universitario y la vida cotidiana se estructura en torno a los espacios, tiempos, actividades, afectos e interacciones que viven los estudiantes en su día a día, no resultaba extraño que las categorías cubrieran una amplia gama de condiciones, circunstancias, prácticas, tiempos y lugares.

Las regularidades del calendario y del horario escolar dejan huecos en los que cada estudiante -desde su *habitus*, sus estructuras motivacionales, su cuerpo, sus afectos y su circunstancia- construye su singular cotidianidad con sus prácticas y rutinas de: alimentación, aseo y autocuidado, trayectos, estudio independiente, deporte, ocio, amigos y redes sociales.

3.5.1. Consideraciones previas a la interpretación

Espacios, ambientes, territorios y trayectos por una parte; cultura, capitales, *habitus*, comportamientos y significados por la otra, y una parte más la corpórea, emocional y afectiva, constituyen las tres grandes unidades tanto conceptuales como de percepción. Su complejidad imposibilita su aprehensión simultánea y total, ello me obliga a buscar unidades perceptuales y conceptuales de nivel operacional sobre las que pueda centrar y enfocar las tareas de percepción y especulación. Estas unidades son en este estudio: el significado de haber sido asignado al campus Ciudad Universitaria; la distancia, el trayecto y el medio cotidiano para conectar su hábitat; los espacios y lugares concretos del campus universitario en los que acontece su vida, y; los comportamientos, interacciones y afectos que los estudiantes exteriorizan en cada uno de esos espacios. A pesar de la aparente segmentación que las categorías hacen de la realidad, no se está fraccionando la realidad natural, ya que como hemos señalado la institución (universidad, centro, edificio) como espacio ecológico se compone de múltiples nichos con comportamientos y significados construidos y exteriorizados en cada uno de ellos.

La tarea fundamental es el establecimiento de relaciones entre constructos y categorías, relaciones no siempre causales como en los modelos predictivos, sino relaciones contextuales, relaciones entre condiciones y comportamientos, relaciones secuenciales, siempre buscando patrones, pautas o ejemplos que tuvieran significado, dieran sentido o al menos le confieran visibilidad a actuaciones inadvertidas o soslayadas. En resumen se trata de dar sentido, interpretar y comprender lo que acontece en la realidad. Porque al comprender se especula, infiere e interpreta como un proceso unificado que da sentido a las voces y observaciones, a los textos y a los discursos, a los escenarios y las actuaciones, a las tradiciones y a las disidencias. Pero la comprensión no basta, debe convertirse en texto, narración y discurso.

En la interpretación, señala Stake hay dos vías, la de ir sumando ejemplos, comportamientos, hechos y opiniones y a partir de esa suma categórica hacer la interpretación, y aquella otra en la que la interpretación se hace de manera directa sin esperar que se presente un cantidad indeterminada de comportamientos similares para especular, interpretar o asegurar que se trata de patrones o pautas; en ocasiones un solo ejemplo, observado y analizado en su complejidad abre el camino a la interpretación y da paso a la comprensión. Por el momento sólo de esta realidad singular. Y a pesar de ello, aun en la investigación cualitativa más ortodoxa, es trasluce la búsqueda de relaciones y significados que permitan construir un modelo consistente, un modelo en que las partes presentan con cierta regularidad una especie de correspondencia (Stake, 2007:69-72). Si no fuera así cada indagación o estudio cualitativo se agotaría en sí mismo.

3.6 Triangulación

La triangulación en la investigación cualitativa un proceso central para establecer la credibilidad de las interpretaciones. Stake (2007) sugiere que la denominación tiene origen en los procesos instrumentales de navegación que mediante la triangulación de la posición de un grupo de estrellas podía inferir el navegante su propia posición, y que aplicada en la investigación la posición de las estrellas corresponde a otras fuentes de datos, a los instrumentos y a los informantes e interpretaciones con cuya confrontación se clarifican, fundamentan y validan las interpretaciones del investigador.

En este proceso es importante distinguir en las observaciones la calidad o solidez de las mismas al igual que de las interpretaciones. Este arduo trabajo de triangulación debe ocupar los esfuerzos preferentemente en los datos e interpretaciones más relevantes (Stake, 2007:94-97). Por su parte Goetz y LeCompte (1988: 36) la comparan con los trabajos de los topógrafos que confirman la posición desde diversos puntos. Pero en todo caso reconocen que los procesos de triangulación tienen la virtud de impedir la pronta o irreflexiva aceptación de las interpretaciones iniciales hasta someterlas al contraste con otras fuentes de datos. Los autores reconocen también que la triangulación es importante para corregir sesgos en la apreciación de un fenómeno por un observador solitario (1988: 36), por lo que en mi caso incorporé informes de contraste elaborados por 12 grupos de estudiantes.

La contrastación de observaciones, datos verbales y narraciones, fuentes diversas, momentos, escenarios y métodos diferentes también llamada discusión- permite evitar o al menos atenuar las distorsiones, posibilita apreciar las interpretaciones y percepciones subjetivas y de colectivos. Pero además permite a los protagonistas reconocerse en las voces y escenarios y conocer posiciones diversas y con ello asumir la construcción e intercambio de significados de manera más crítica (Gimeno y Pérez, 2005: 127).

Denzin (1989, en Flick, 2007: 243) distingue cuatro tipos o estrategias de triangulación: *triangulación de diferentes datos (*en tiempo, espacio y informantes diferentes); la *triangulación del investigador* (otro investigador para minimizar las desviaciones propiciadas por el investigador); la *triangulación de la teoría*, (diferentes constructos teóricos uno al lado de otro para evaluar la potencia y utilidad de cada una) y; la *triangulación metodológica* (las dimensiones metodológica y táctica). Por su parte Flick propone la triangulación como una estrategia alternativa para incrementar la profundidad y alcance de las metodologías cualitativas (Flick 2007: 244).

Los datos generados en las entrevistas de los estudiantes informantes se contrastan con las observaciones y con la información y documentación proporcionada por otras fuentes. Se puso especial atención en el análisis de los planos y fotografías porque según Stoller con ello se da robustez y credibilidad a los estudios etnográficos y antropológicos (Stoller, 1989 en Banks, 2010: 156-157).

IV. Una aproximación histórico- antropológica y socioeconómica al objeto de estudio y su entorno.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) fundada en 1973 es una institución pública de educación superior que surgió de la presión ciudadana de por contar con una universidad pública propia, ante la insuficiente y pobre oferta educativa que la extensión de Universidad Autónoma de Chihuahua le brindaba. La UACJ nace amalgamando profesores y estudiantes de las universidades femenina y de la Universidad de Juárez A.C., Crece y se consolida entramada con el tejido urbano de una ciudad que se expande de manera caótica y en la cual se observa, -una vez perdida la vocación agrícola que la caracterizó hasta los años 60- la diversificación en las actividades económicas apuntaladas en gran medida por la industria maquiladora y por movimientos de población provenientes del propio Estado de Chihuahua y de diversas entidades de la república en busca de oportunidades de trabajo o en tránsito a los Estados Unidos.

Desde sus orígenes la estructura académica de la institución se organizó por grandes áreas del conocimiento (Institutos) con troncos comunes primero, y evolucionó luego – de manera casi natural- hacia el modelo académico *departamental,* en el que desaparecieron los troncos comunes y las asignaturas impartidas en cada uno de los programas educativos pasaron a ser responsabilidad de los distintos departamentos académicos. El diseño curricular de los programas se alejó de los modelos disciplinares confeccionados por los claustros docentes de las facultades y escuelas, para asumirse bajo una estructura multidisciplinaria con tres niveles secuenciales: principiante, intermedio y avanzado; la configuración estructural de las trayectorias curriculares que siguen los estudiantes, a primera vista parecen demasiado abiertas a libre elección, pero están reguladas primero por el carácter obligatorio u optativo de las asignaturas y por el nivel en que se encuentra cada asignatura; aunque luego se hace visible la persistencia de algunas secuencias seriales que no solo regulan sino constriñen el flujo curricular de los estudiantes . En este modelo de créditos y niveles, el pregrado cierra el ciclo formativo con un trabajo final o una tesis. Aunque en algunos programas es también requisito de egreso la presentación del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL).

El componente institucional que aglutina a los departamentos académicos por campos de conocimiento próximos, se denomina Instituto. En sus inicios la UACJ contó con tres de estas tres grandes dependencias académicas: Ciencias Biomédicas, Sociales y Administración; e Ingeniería y Arquitectura. Cada instituto contaba entonces con un campus distinto. Años después se escindió el Instituto de Ingeniería y Arquitectura, dando origen a dos Institutos: el Instituto de Ingeniería y Tecnología y el Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte, aunque ambos continúan compartiendo el mismo campus, la Biblioteca Otto Campbell y algunos de los servicios de apoyo. El cambio significó cambios en la ley orgánica y un reacomodo en las estructuras de poder y toma de decisiones. Cada nuevo instituto constituyó sus propios consejos técnicos y su representación en los órganos de poder y decisión institucionales, incluso las organizaciones sindicales del profesorado se escindieron quedando una asociación gremial por instituto.

La universidad Autónoma de Ciudad Juárez que en el nombre enunciaba su carácter de Institución Local. Por la distribución de sus programas educativos e infraestructuras académicas mostraba los rasgos característicos (Campos Calvo-Sotelo) de una *universidad local de campus múltiples (ULCM)*. Porque los tres *campi* que acogían a las cuatro grandes unidades académicas se encontraban todas dentro del área y arropadas por el tejido urbano de Ciudad Juárez.

Aun cuando la UACJ contaba con instalaciones en la Ciudad de Chihuahua en las que se realiza una raquítica actividad de investigación y educación continua, es a partir de la creación de la División multidisciplinaria en la Ciudad de Nuevo Casas Grandes, localidad ubicada a 277 kilómetros de Ciudad Juárez en el noroeste del Estado Chihuahua, que la UACJ concebida inicialmente como una universidad local, evolucionó en dirección al modelo de universidad de *campus múltiples en distintas localidades (CMDL)*. Este modelo (CMDL) es característico de las universidades públicas estatales de México y hasta el año 2000 había sido desarrollado en la entidad solamente la Universidad Autónoma de Chihuahua. Cuando esa institución evidenció su incapacidad o falta de voluntad para atender las demandas para crear nuevos *campi* o extensiones universitarias en las distintas y distantes regiones del Estado de Chihuahua, aparece en la escena educativa estatal, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez que abandona su carácter de universidad local para disputar los territorios y localidades del estado poco atendidos con educación universitaria. En ese cambio de cobertura territorial mucho tuvo que ver el nivel de consolidación, la solvencia académica y el reconocimiento alcanzados por la UACJ, ello le permitió crear el primer campus universitario externo, en una zona geográfica relativamente próxima a Ciudad Juárez, considera como un área de influencia natural de la Ciudad fronteriza.

El modelo *CMDL* desconcentra y distribuye en dos o más localidades de la misma entidad federativa la oferta educativa de la institución. El objetivo apunta a mejorar -en su componente geográfico- la equidad de acceso a la educación universitaria. Se busca con ello convertir a la educación superior en un servicio público de proximidad, mediante la estrategia de implantar y desarrollar campus y extensiones universitarias en poblaciones localizadas dentro de su ámbito de influencia geográfica o jurisdiccional. En esta tarea de acercar la educación superior a localidades medias – derivada de las Políticas Educativas de cobertura y de equidad en el acceso a la educación superior- participan las universidades estatales, pero también los subsistemas: tecnológico, de universidades tecnológicas, las universidades politécnicas, y las universidades interculturales e indígenas. Cada subsistema parece operar con su propia lógica geográfica y numérica al grado de saturar algunas poblaciones; rivalizando por la matrícula y pulverizando las capacidades académicas de sus instituciones. Proximidad asumió el significado de equidad en los discursos institucionales. Para los estudiantes y sus familias proximidad suele significar: oportunidad, posibilidades de acceso y menores costos de traslado y alojamiento, particularmente para los estudiantes que residen en la localidad sede del nuevo campus, pero estas ventajas se reducen en la medida en que las localidades, centros de población y rancherías se alejan de la sede educativa. Proximidad asume (al menos durante algunos años) el significado de acceso en condiciones de menor competencia, menor oferta de programas, menor calidad educativa y menor vinculación con los sectores empleadores. La proximidad contribuye también a la desmitificación de la educación universitaria como una educación de élites al convertirse “casi” en un derecho el contar con una institución de educación superior “a la mano”.

El modelo desconcentrado de las universidades públicas estatales y la estrategia de convertir a la educación superior en un “servicio de proximidad” han contribuido en: reducir la peregrinación académica, atemperar los temores de los padres que veían marcharse a sus hijas e hijos a las grandes ciudades y sobre todo reduce los costos que genera la lejanía. Pero la desconcentración propicia también notables asimetrías en la calidad y diversidad de la oferta educativa; en los servicios de apoyo y en las funciones universitarias de investigación y extensión. Con frecuencia los nuevos campus y extensiones más pequeñas inician como enseñaderos (Gil Antón), debido a que cuentan con: unos pocos profesores locales, algunas aulas (propias o en préstamo) para docencia,; oferta educativa limitada; los acervos, colecciones y equipamientos telemáticos, culturales y deportivos escasos; autonomía administrativa y académica –inexiste o muy acotada; los servicios de extensión universitaria son mínimos, y carecen -al menos en las primeras etapas- de representación en los órganos de

gobierno universitario. La más grave y frecuente carencia en estas dependencias educativas de nivel superior es la insuficiencia de profesores calificados y de tiempo completo para apoyar al estudiantado, brindar tutela, integrar cuerpos académicos y realizar investigación. En muchos casos se trata de un regreso a los escenarios de la universidad de masas en la que los profesionistas recién egresado pasaban del pupitre al escritorio del profesor.

Para el 2012 el modelo universitario desconcentrado (CMDL) se afianzó en la UACJ con la apertura de un nuevo campus en la Ciudad de Cuauhtémoc. Este nueva dependencia académica comparte algunos rasgos con el campus de NCG como: estar organizada como División multidisciplinaria, ubicarse en posición periférica con relación al centro de la localidad que la acoge y edificarse sobre terreno ejidales donados *ex profeso,* así como por carecer de órganos de decisión académica y administrativa. Sin embargo difieren en que el Campus Cuauhtémoc se encuentra muy distante (473 kilómetros) de la zona "natural" de influencia de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y colisiona con los territorios tradicionales de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

En periodo comprendido entre estos dos eventos emerge y se fue pergeñando la idea de crear un nuevo campus universitario en Ciudad Juárez, localizado al sur de la ciudad –a donde se orienta el crecimiento habitacional, industrial y comercial- con una superficie basta y suficiente para albergar a la creciente población estudiantil y las funciones, actividades e infraestructuras universitarias. El proceso de ideación no contemplaba la edificación de un "campus sur" complementario a los ya existentes en el norte de la ciudad. Por el contrario se pensó en un campus colosal al que de manera escalonada se trasladarían todos los departamentos académicos con sus programas y funciones, así como el gobierno universitario. Ahí se edificarían nuevas infraestructuras ejemplares y sustentables para la docencia, la investigación, el deporte y la cultura. Se trataba de construir y poblar una ciudad universitaria integrada, habitable y funcional que fuera parte central de la "Ciudad del conocimiento". Porque el campus universitario (UACJ) sería el corazón de un emergente distrito territorial que albergaría extensiones de grandes instituciones académicas nacionales como el Colegio de la Frontera Norte, la UNAM, el IPN y la universidad Tec Milenio; interactuando también con instituciones regionales o locales alojadas en la Ciudad del Conocimiento como: la UACH, el Tecnológico de Ciudad Juárez II e instituciones de nivel medio superior como el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chihuahua CECyTECH) y el Colegio de Bachilleres para crear una gran sinergia académica multinstitucional. Vaya que se pensó en la construcción de un nuevo polo de desarrollo de la ciudad apuntalado por las instituciones educativas, asociadas a instituciones de servicio público y gubernamentales; y a la vez que vinculadas con los sectores productivos mediante un gran "Parque Tecnológico de Investigación y Desarrollo" (ID).

Imagen digital del desarrollo futuro de Ciudad universitaria y Ciudad del Conocimiento

La Ciudad Universitaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, escenario este estudio-, inició su construcción en el imaginario de la comunidad universitaria -al menos en una parte de ella- con el otorgamiento por parte del gobierno del Estado a UACJ de un predio de 300 hectáreas localizado al sur de la ciudad en un páramo desolado a más de 30 kilómetros del centro de la ciudad y a más de 10 kilómetros (en línea recta) de los límites de la mancha urbana, Aunque un poco más próximo a los núcleos de población del Valle de Juárez conurbados con Ciudad Juárez. En 2004 la edificación más cercana al predio era al oeste el Centro de readaptación social ubicado a 2.5 kilómetros de distancia y la infraestructura vial más próxima estaba localizada a 8 kilómetros transitando por una brecha de terracería. Se trataba de un predio ubicado en medio de la nada, inhóspito, árido, despoblado, sin comunicación ni equipamiento urbano alguno. La donación fue la respuesta gubernamental a la demanda de nuevas dotaciones territoriales por parte de la UACJ para atender el crecimiento de la matrícula universitaria en virtud de que los tres *campi* universitarios en Ciudad Juárez ya habían alcanzado los puntos de saturación y resultaban insuficientes en aulas, laboratorios, cubículos, bibliotecas, instalaciones de apoyo académico, gestión y cajones de estacionamiento. El abigarramiento de las construcciones en los tres c*ampi,* evidencia el agotamiento de espacios para nuevas edificaciones.

La pregunta recurrente con relación al predio donado, pero también al proyecto "Ciudad del Conocimiento" es ¿Por qué tan lejos?

4.1 Los campi universitarios y el entorno urbano

Los tres *campi* académicos primigenios de la UACJ se localizan en la parte norte de ciudad Juárez en torno a la rectoría, separados entre sí por distancias que van de 0.1 a 3 kilómetros, arropados todos por vialidades, equipamientos y tejido urbano. Además de las dependencias académicas, la universidad cuenta con infraestructuras, servicios y equipamientos ubicados al interior de los *campi* académicos y en distintos -pero no distantes- puntos del norte de la ciudad.

El edificio de Rectoría con sus áreas de gestión y servicios se encuentra contiguo al campus académico de Ciencias Biomédicas que acoge también al Centro Cultural Universitario y al Centro de lenguas. La Biblioteca Central Universitaria "Carlos Montemayor" está ubicada en el interior del Campus académico de Ciencias Sociales y Administración y el resto de las infraestructuras y servicios universitarios como: Gimnasio universitario, Dirección General de Servicios Académicos, Servicio Médico Universitario, Estadio "Benito Juárez", Centro acuático y gimnasio, canchas deportivas, Librería Universitaria, Teatro de las Artes entre otros, se localizan y distribuyen en dos zonas colindantes: Chamizal y PRONAF (Programa Nacional Fronterizo) ambas en la parte norte y central de la ciudad, envueltas por las vialidades que convergen en el "Puente Internacional de Córdoba".

La ubicación y proximidad que entre sí mantienen las instalaciones universitaria (salvo el Rancho escuela ubicado en el Valle de Juárez) permiten identificar un polígono urbano claramente definido en la parte norte de la ciudad. Este polígono aglutina espacios públicos, de recreación y la mayor parte de la oferta universitaria, de la infraestructura cultural y de servicios de salud de la localidad. Se trata por sus características, de Distrito urbano cuyos linderos son: al norte la vialidad rivereña "Cuatro Siglos o Juan Pablo II", al sur la Avenida Paseo Triunfo de la República, al oriente la Avenida del Charro y al poniente la Avenida de las Américas. En este distrito urbano se encuentran además de todas las instalaciones académica, administrativas, culturales y deportivas de la UACJ, la extensión en Ciudad Juárez de la Universidad Autónoma de Chihuahua y el área de posgrados de la misma institución, El Colegio de Chihuahua, La Universidad Interamericana del Norte, la Academia de policía; El Centro Cultural

Paso del Norte, los museos del Chamizal y de Arte de Ciudad Juárez y los parques: El Chamizal, Parque Extremo y Plaza de la Mexicanidad que acoge una mega escultura la "X" (Sebastián) así como diversas canchas y equipamientos deportivos. Al sur poniente este polígono colinda con un área insignia de las infraestructuras urbanas de los años 60s integrada por el Estadio 20 de noviembre, el Teatro Cívico Benito Juárez, los campos de beis-bol "Canales Lira" e infantil, el parque Borunda y la biblioteca pública "Tolentino", así como el singular edificio de la Secundaria del Parque (federal No. 1).

Distrito Pronaf-Chamizal. Fotografía Satelital tomada de Google Earth

El distrito Chamizal-PRONAF concentran también servicios de salud como: Centro Médico de especialidades, Hospital General, Hospital de la Mujer, Pensiones Civiles del Estado de Chihuahua, dependencias y clínicas del IMSS, ISSSTE, Servicios médicos universitarios, la Cruz Roja y una proporción relevante de las clínicas odontológicas; además acoge al DIF, la Procuraduría General de la República, Dependencias de Desarrollo Social, al centro de investigaciones DELPHI, instituciones bancarias, agencias aduanales, hoteles, bares, restaurantes, farmacias y al mayor puente de cruce internacional.

Las áreas Chamizal-Pronaf integran un distrito emblemático desde 1963, año en que el presidente Adolfo López Mateos recibiera las 333 hectáreas de "El Chamizal" e inaugurara el Centro de convenciones, el Museo de Arte e Historia y la zona comercial del PRONAF (Flores *et al 2010 pág.81).* Es este distrito la tradición académica se remonta hasta el 1906, año en que fue fundada la primera institución de educación superior de la localidad y del estado, la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar.

Imagen de Cronología de la Escuela Particular de Agricultura, (1906-1963) y la Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar", (1963-1993) Por: Rodolfo Rincones Delgado

Este distrito singular, debe ser caracterizado como el área geográfica y urbana privilegiada de la ciudad, en virtud de la densidad y especificidad simbólica de los sistemas de objetos, como por las acciones e interacciones (Santos 2000c) que este hábitat urbano propicia como resultante de la concentración de infraestructuras académicas, urbanas, tecnológicas, de servicios, de cultura y de recreación.

La caracterización del distrito urbano Chamizal-Pronaf, que abraza los *campi* y servicios universitarios citadinos, es relevante al estudio porque permite evidenciar las diferencias abismales en la densidad y diversidad de objetos culturales, interacciones y equipamientos en los que se construye la cotidianidad de la comunidad universitaria de los tres *campi* urbanos frente a las condiciones que se ofrecen y en las que vive la comunidad universitaria del desértico y ultraperiférico campus "Ciudad Universitaria" localizada en el distrito germinal "Ciudad del Conocimiento".

4.2 Evolución histórico- demográfica del contexto urbano, antropológico y socioeconómico de Ciudad Juárez

Desde su fundación la estructura de espacio y la distribución de la población de la hoy Ciudad Juárez, fue diferente a las que tradicionalmente tienen los poblados fundados en la Nueva España durante la etapa colonial. "El paso y demás pueblos ribereños [Real de San Lorenzo, Senecú, Ysleta y Socorro] componían un largo corredor de huertos… la misión de Guadalupe, que fue luego la iglesia parroquial se ubicaba más bien en uno de sus extremos." Y no como era usual, en el centro del poblado. Porque desde su nacimiento este asentamiento se caracterizó por la dispersión. Para el siglo XIX en la llamada Villa de del Paso del Norte se distinguían siete partidos o secciones de riego y poblados aledaños en los que se aglutinaban por razones laborales núcleos de población. Orozco, V. (2012, págs. 68 y 85)

Fueron factores geográficos como el cauce del Rio Bravo, el desierto, las montañas y el complejo sistema de acequias diseñado para posibilitar la actividad agrícola los componentes que guiaron durante más de dos siglos la ocupación del suelo en El Paso del Norte, siguiendo siempre la misma dirección. (Santiago 2012, pág. 127). Hasta que la guerra con Texas y la Unión Americana y luego con la ratificación de los tratados de Gadsden en 1853 el asentamiento y la población se partieron en dos quedando, una parte de El Paso del Norte y los poblados de Ysleta, Socorro y San Elizario del lado Norteamericano y en de lado mexicano la parte sur de El Paso del Norte, San Lorenzo y Senecú, constituyendo desde entonces la Villa Paso del Norte.

> *La población era más o menos compacta dentro del radio de media milla tomando como centro la misión […] cargada hacia el sur; fuera la de esta área se extendían innumerables tierras de labor hacia el oriente, siguiendo el curso del río hasta diez millas adelante… (*Barlett en Santiago 2012:140)

En 1856 los 4342 habitantes se asentaban en una superficie de 9 hectáreas (Cervera 2005), otra parte de la población se esparcía siguiendo el trazo de las acequias formando pequeños poblados en Zaragoza, San Ignacio, Guadalupe y Tres Jacales. En la consolidación de los asentamientos contribuyó el reparto de tierras en Salvarcal, Senecú y Guadalupe que realizó en 1865 Benito Juárez. Luego en el periodo porfirista pese a la construcción y llegada del ferrocarril (1884) y a la declaración de Zona libre de impuestos (Chávez, 2010:172) la importancia de la villa -después de un breve esplendor- empezó a decaer como lo muestran las variaciones en el número de pobladores. Los 10 mil habitantes que la poblaban en 1872, se incrementó a casi 20 mil para 1890 y declinó drásticamente a 8780 habitantes al iniciar el siglo XX. (Flores, 2010:28)

En 1885 Ciudad Juárez tenía

> *…una apariencia poco impresionante. Su avenida principal estaba cruzada por nueve calles pequeñas en las que había [casas de] adobe, viñedos, huertas y lotes sin habitar. Había tres tiendas de comercio… un hotel y las usuales tiendas de artesanías.* (Irigoyen 1942 en Santiago 2010: 143)

El incremento demográfica parece estar asociado a la declaración de zona libre, que propició los "tiempos dorados" cuando en la zona centro y proximidades del puente de cruce, comerciantes extranjeros "instalaron elegantes tiendas en las calles de Ciudad Juárez, lo que en algún sentido le dio un aire cosmopolita…" (Flores 2010: 27 y 28). Sin embargo una vez concluida la vigencia de la declaración de zona libre, Ciudad Juárez que entonces alcanzaba una zona de 61 hectáreas (Cervera 2005) y contaba ya con comunicación ferroviaria hasta el centro del país, volvió a ser descrita en 1896 como una ciudad y campos agrícolas en ruinas. Ciudad Juárez no era solo el área citadina, había núcleos de población asentados en nueve áreas agrícolas denominadas partidos en función del sistema de acequias. Colindaban con el centro urbano los partidos Mejía, Romero y Lerdo, luego estaba el Partido Díaz, La fuente, Doblado e Iglesias, siendo el más grande y remoto el Partido Senecú. (Bustillos 2010: 103).

Durante la Revolución mexicana Ciudad Juárez fue uno de los escenarios urbanos más relevantes en la contienda ideológica y armada. El precio que tuvo que pagar esta población fue el éxodo de numerosas familias juarenses que se reubicaron en El Paso Texas, reduciendo dramáticamente la población y la actividad económica. La supresión de la zona libre ocasionó que muchas casas comerciales abandonaran la ciudad, y las que permanecieron fueron saqueadas por los combatientes en las incursiones de 1910 y 1911. A pesar de la situación caótica, Ciudad Juárez se mantuvo durante toda la contienda como una importante ruta de escape a los Estados Unidos de Norteamérica para muchas familias porfiristas del centro y norte del país, así como para familias y grupos de mormones o de ascendencia china radicados en el estado que con frecuencia fueron acosados por los contendientes.

Aunque poco nombradas durante las contiendas bélicas las comunidades de los partidos agrícolas del Valle de Juárez también vieron disminuir su población por la emigración a la Unión Americana y quienes permanecieron en las parcelas libraron su propia lucha por el agua de riego proveniente del Rio Bravo, cuyos volúmenes se redujeron con los tratados de 1910 y por la apropiación del caudal por parte de granjeros norteamericanos. (Bustillos 2010: 93 y Flores 2010: 27)

En medio de la devastación bélica y de la fuga pobladores y comerciantes, la actividad económica local no fue suficiente para que el ayuntamiento de la localidad pudiera obtener los recursos hacendarios necesarios para su funcionamiento, por lo cual se permitió en 1914 otorgar:

> *…permisos para establecer casas de juego, explotar la lotería de cartones, concesionar la venta de cerveza y la fabricación de bebidas alcohólicas, (…) y poner impuestos a prostitutas y vendedores ambulantes".* Bustillos (s/d).

La prohibición de producir y comerciar licor en 1918 en Texas y de 1920 en Estados Unidos resultó propicia para que en la desolada localidad se desarrollara la gran cantina para los gringos, con bares en la avenida Juárez y en la zona centro de la ciudad. Con ello la actividad económica se incrementó al igual que el número de comercios y establecimientos diversos. La población creció apoyada en la industria del entretenimiento, el contrabando, la prostitución, pero también se incrementó en los poblados del Valle, porque se presentó mejoría

en la actividad agrícola particularmente en el cultivo del algodón, ambas actividades estuvieron siempre acompañada del incesante flujo de migrantes con destino a los Estados Unidos que redundó en el progresivo incremento de la población, para alcanzar los 40,000 habitantes en 1930.

La expansión poblacional y urbana llevó a ocupar 471 hectáreas (Cervera, 2005) y acentúo la segmentación de actividades y clases sociales agrupados en cuatro sectores: comercio y entretenimiento en el centro y la avenida Juárez; hacia el oriente sobre la avenida 16 de septiembre áreas habitacionales de las familias de mayores recursos; hacia el poniente área habitacional para las familias pobres y al sur en el barrial y el antiguo hipódromo las incipientes clases medias. También se fortalecieron las comunidades agrícolas de San Lorenzo, Senecú y el ejido de San Agustín, y años más tarde Zaragoza con la apertura del puente internacional que impulsó la actividad económica y la construcción de la carretera Juárez- Porvenir. (Flores 2010:37-45)

Para 1950 ciudad Juárez ocupaba 800 hectáreas poblada por 131,304 habitantes, lo que la convirtió -desde entonces- en el centro urbano más poblado del Estado de Chihuahua (Lasso y Estrada 2012, pág. 137). Pero se trataba de un centro poblacional y urbano caótico, -que aún hoy- no logra armonizar crecimiento y desarrollo.

> *Desgraciadamente Ciudad Juárez creció poco antes de que llegara el PRONAF. Estaba creciendo en forma anárquica. Estaban haciendo muchas colonias sin trazos. Sin estudio correcto de vialidad, ni estudio correcto de urbanismo. En fin no se hacían estudios como deben hacerse ahora. No existía un reglamento de construcción*. (Rubén en Calvo, M. 2010: 199)

Con el impulso del Programa Nacional Fronterizo y la construcción de “parques industriales” y vialidades para atraer a de la Industria maquiladora de exportación Ciudad Juárez se expandió en forma dispersa, hasta ocupar 5,608 hectáreas en 1970, lo que equivale a multiplicar por nueve el espacio urbano ocupado solo 20 años atrás, mientras que la población se había multiplicado solamente por seis (Cervera 2005).

El crecimiento de la mancha urbana y la urbanización salvaje (Fontanot 2013) que llegó a ocupar 21,500 hectáreas en el año 2000 han contribuido en la distribución y dispersión de la población en Ciudad Juárez y a la desaparición del Valle de Juárez y de la actividad agrícola. La configuración urbana ha sido inducida por la que Rodríguez (2002) llama la “mano invisible” de la industria maquiladora, pero orientado y apuntalado con planes de desarrollo urbano, regulaciones de uso de suelo, equipamientos viales y desarrollo masivo de viviendas. Los planes y trazado disperso del crecimiento de la ciudad parecen tener como beneficiarios centrales a los grandes terratenientes urbanos, a las empresas constructoras y fraccionadoras e incluso al hermético grupo de concesionarios del transporte público.

Con la creación del área del PRONAF la ciudad se transformó en una urbe duocéntrica (Fuentes, 2001), con dos centro o puntos nodales: el histórico conectado a el Paso Texas por los puentes Lerdo y Santa Fe y el nuevo centro PRONAF conectado por las Avenida Lincoln y Américas al puente de Córdova, que se convirtió en el principal cruce internacional de vehículos, personas y mercancías; particularmente de insumos y productos para la industria maquiladora.

Sean cuales fueran las causas reales de la dispersión, se propiciaron en la ciudad *cuatro ejes de poblamiento*, a la vez que se dejaron sin utilizar grandes lotes baldíos y predios en los que se mantiene alguna actividad agrícola como una estrategia para eludir el pago del impuesto predial. Se han abandonado de manera sostenida envejecidas zonas comerciales y habitacionales del antiguo centro poblacional; porque las áreas habitacionales destinadas a los

trabajadores se construyen en las proximidades de las áreas y polígonos urbanos y periurbanos destinados a las plantas maquiladoras. Propiciando con ello una urbe difusa y dispersa, socavando -según los criterios de la Agencia de Ecología Urbana de Barcelona (2013)- la *compacidad*, *funcionalidad* y *sustentabilidad* urbana y con ellas afectado la habitabilidad, la eficiencia de los servicios, el disfrute de espacios públicos, y dificultando de manera muy señalada la movilidad urbana y la seguridad pública.

De los cuatro ejes de poblamiento, el eje *poniente se* constituye por una zona densamente poblado, desarrollada de manera irregular en el suelo más agreste de la localidad incluyendo las inestables laderas de la Sierra de Juárez. Esta zona tiene como nodos el "Centro histórico" y la colonia azteca. Sus linderos se extiende desde Anapra al norte, hasta el ejido López Mateos al sur, -aunque ahora se pretende estirar este eje hasta el cruce internacional San Jerónimo-Santa Teresa- mediante dos infraestructuras viales y la recién creada Universidad Tecnológica Paso del Norte. El poniente de la ciudad es el área urbana más precaria –históricamente siempre lo ha sido-, la caracterizan los mayores asentamientos irregulares, concentrar parte importante de los denominados polígonos de pobreza, equipamiento urbano y vial insuficiente y pocos servicios culturales y de salud; hasta el año 2011 cuando se estableció una extensión de la Universidad Tecnológica todo el poniente de la ciudad carecía de instituciones públicas o privadas de educación superior.

El *segundo eje* de poblamiento se dirige al sur, es una franja que sigue el trazado de tres vialidades: la carretera Panamericana al centro, Avenida de las Torres al oriente y la Carretera Casas Grandes al poniente creando un corredor con parques industriales, empresas maquiladoras, "yonques" (depósito de autos chatarra) comercio y viviendas tanto medias como para la clase trabajadora. En este eje se encuentran El Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, el Parque Central, el museo interactivo la "rodadora", la Central de Autobuses Foráneos, El aeropuerto Internacional (Abraham González), el Mercado de abastos, centros y plazas comerciales; sobre la avenida de las Torres las universidades privadas Regional del Norte y Tec Milenio, y en la parte más austral, en el límite de la mancha urbana, la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez.

El *tercer eje* sigue la trayectoria del Rio Bravo, extendiéndose desde el lindero oriente del parque Chamizal hasta los poblados del "Valle de Juárez" conurbados con la ciudad -a costa de las tierras de sembradío-. Este eje concentra grandes parques industriales en el área de Nuevo Zaragoza (Waterfill)-Zaragoza próxima al puente internacional de Zaragoza y diseminadas a lo largo de las vialidades parques industriales y empresas maquiladoras. Se aprecian tres nodos urbanos uno en "Satélite", otro en Watertfill" y uno más en el agónico poblado de Zaragoza. Los equipamientos urbanos y viales son escasos (destacan la avenida rivereña "Cuatro siglos- Juan Pablo II" y la carretera Juárez-Porvenir), los tipos de vivienda y los fraccionamientos habitacionales en este eje comprenden una amplia gama: residencial, vivienda media, vivienda para la clase trabajadora, granjas y vivienda rural así creando un solapamiento de lo urbano y lo agrícola- rural al que Sandra Bustillo (2012: 99) llama *rurbal.* Este solapamiento y discontinuidad urbana permite explicar porque la densidad pasó de 164 habitantes por hectárea en 1950 a solo 56 en el año 2000 (Cervera 2005) diluyendo el concepto de centro urbano. Puede observarse –en lo general- que en la medida que se avanza hacia el sur las dimensiones de las viviendas y el nivel socioeconómico de los pobladores disminuye. Este eje carece de espacios públicos, instituciones públicas de educación superior e infraestructuras culturales (Salvo el pequeño Museo de San Isidro y el Rancho-escuela de la UACJ y desde el 2010 del Campus Ciudad universitaria.

El *cuarto eje*, difuso y traslapado con los otros tres ejes se extiende de poniente a oriente desde las áreas habitacionales colindantes con el Seminario, hasta la zona residencial y de negocios "Campos Elíseos"; de norte a sur abarca desde las inmediaciones del predio que ocupó el Hipódromo y Galgódromo de Ciudad Juárez hasta las colindancias con Centro

Comercial las Misiones. Este eje acoge: parques industriales, al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los hospitales privados Ángeles y Star Médica, al Club Campestre de Ciudad Juárez, el Consulado de los Estados Unidos, el centro de convenciones Cibeles, hoteles, restaurantes, bares, bancos, centros de negocios y las oficinas de la Secretaría de Hacienda. En sus áreas residenciales más exclusivas habita la población de mayores recursos económicos de la localidad y es considerada la zona segura de la ciudad.

4.3 Éxodo y autoexilio de los pobladores

Aunque hacía años que la ciudad había dejado de ser segura y que era evidente el desgarramiento del tejido social, -que Cutberto Arzate (2003) identifica, junto a la desintegración familiar como efectos perniciosos de la industria maquiladora-, En un clima de desatención, proporciones crecientes de jóvenes y de familias enteras se involucran en las actividades relacionadas con actividades delictivas (narcotráfico, narcomenudeo, contrabando, extorsión, tráfico y trata de personas), ante la perplejidad de la población que observaba la apatía y el desinterés gubernamental por cambiar esta situación.

La voz de alarma provino de la magnitud y persistencia del asesinato de mujeres (feminicidios) cuya visibilidad emergió en1993 (Flores *et al* 2010, pág.108) y que son conocidos como “Las Muertas de Juárez”. Con estos crímenes se anunciaban la descomposición social y la impunidad que ha imperado a lo largo de 20 años. La amplia difusión de esos crímenes en los medios de comunicación desalentó la migración de familias y mujeres jóvenes para trabajar o estudiar en Ciudad Juárez, pero potenció de manera paralela movimientos locales, nacionales e internacionales en pro de la protección a las mujeres y del castigo para quienes ejercen violencia contra ellas.

Los crímenes y la impunidad de que gozan quienes los cometieron colocaron el nombre de Ciudad Juárez en una posición oprobiosa ante el país y el mundo. Esos crímenes sumados a otros acontecimientos contribuyeron de manera inesperada en cambiar la tendencia poblacional, el rostro y la vida cotidiana de los habitantes de Ciudad Juárez y de los poblados aledaños. Primero fueron los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 a las “Torres Gemelas “en la Ciudad de Nueva York, ese evento aparentemente lejano vino acompañado de mayores restricciones al tránsito trasfronterizo, y del endurecimiento de la vigilancia por parte de la patrulla fronteriza, lo que dificultó la migración indocumentada que se redujo en 2011 a niveles históricamente bajos. El segundo evento fue el colapso financiero del sector inmobiliario de los Estados Unidos que pautó una desaceleración económica de alcance mundial, por lo que algunas empresas abandonaron la ciudad buscando reducir sus costos reubicándose en otras latitudes. Solo entre los años 2000 y 2003 se perdieron 60,000 puestos de trabajo en las empresas maquiladoras exportación y cerca de 75,000 entre 2006 y 2009 (Ampudia, 2009) provocando tasas más altas de desempleo, que en Ciudad Juárez alcanzó el 10.89% en 2010 (INEGI), acompañado de cifras record de deportaciones y la desaparición de muchos puestos de trabajo relacionados indirectamente con la industria maquiladora de exportación instalada en Ciudad Juárez. Con la pérdida de empleos muchos connacionales regresaran con sus familias a sus lugares de origen. Entre ellos destacan 12,650 veracruzanos conocidos como “juarochos”. Muchos dejaron sus viviendas abandonadas, las que rápidamente fueron desmanteladas, se destrozó el mobiliario sanitario y fueron arrancadas puertas, ventanas, tuberías y cableado eléctrico. Se contabilizaron 116,000 casas desocupadas, así algunos fraccionamientos y áreas habitacionales completas adquirieron un aspecto sombrío. Sin embargo el tercer evento fue la denominada “guerra contra el Narcotráfico” emprendida por el gobierno mexicano (2006-2012) en el marco de una lucha sangrienta entre distintas organizaciones del crimen organizado por obtener el control de este punto estratégico -en el

trasiego de drogas y armas entre México y los Estados Unidos- el que tuvo el mayor impacto local, porque afectó a la población de todos los estratos, sectores urbanos y actividades. No solo fue la enorme cantidad de asesinatos (Evidente en la tasa de mortalidad que en Ciudad Juárez llegó a 6.7 mientras que en el ámbito nacional era de 5.1), la crueldad manifiesta en las decapitaciones, colgados, encobijados, encajuelados, ejecuciones masivas y las fosas comunes; fueron también los robos, asaltos a empresas y viviendas, las extorsiones a comerciantes y a la población en general mediante llamadas atemorizantes, el pago de uso de piso, la cuota, la protección, la quema de negocios, las desapariciones y los secuestros. Pero sobre todo el sentido de indefensión, de vulnerabilidad e impotencia de toda la sociedad. Las familias intentaron pasar desapercibidas, desapareció la vida nocturna, se intentó mostrar un perfil bajo, hacerse invisible, no llamar la atención, una imagen más modesta, un automóvil más viejo, dejar de contestar el teléfono, enrejar: puertas, ventanas, calles, fraccionamiento y zonas habitacionales completas, hasta los limosneros abandonaron los cruceros. Para los juarenses lo más lacerante sigue siendo la impunidad, y la incapacidad del estado mexicano para brindar seguridad y justicia a los pobladores de la "ciudad más peligrosa del mundo".

El cierre de negocios, el abandono o puesta en venta de viviendas de todos los tamaños y en todos los sectores, el cambio de residencia de 230,000 personas, 24% de ellas con destino a El Paso, Texas y el resto a otras localidades del país y de los Estados Unidos (Velázquez y Martínez, agosto 2010) conformaron la sangría poblacional del miedo. Una sangría veinte veces mayor que la ocasionada por la contienda revolucionaria de 1910. En todos los espacios públicos y sectores de la ciudad era visible y evidente la desolación (Aguirre 2010), casas, negocios y consultorios cerrados, locales comerciales desocupados y plazas de negocios vacías; menos personas y vehículos en las calles dejaban en claro el temor de la población. La presencia y patrullaje del ejército y de la policía Federal no frenaron las muertes violentas, ni las familias recobraron la tranquilidad, pues se temía tanto a la delincuencia como a las corporaciones policiacas y militares. Para quienes permanecieron en la ciudad o tenían que concurrir a ella, era terrible la incertidumbre y el estado de agitación emocional en el que se mezclaban la angustia, el temor y la desesperanza. En 2009 el 96% de la población mayor de 18 años consideraba la ciudad nada o poco segura (Martínez y Velázquez julio 2010). En este desolado y aterrador entorno inicia actividades el campus Ciudad Universitaria de la UACJ en septiembre del 2010.

4.4 Rasgos de la cotidianidad en Ciudad Juárez

4.4.1 Movilidad urbana

Ciudad Juárez es una urbe difusa y dispersa en la que 37% de sus calles se encuentran sin pavimentar y el 63% restante en estado regular o malo. Los desplazamientos que realizan sus pobladores recorren una distancia promedio de 9.85 kilómetros, para los que destinan en promedio 24.8 minutos, incluyendo todas las modalidades de traslado desde cortos trayectos a pie a la escuela, hasta el desplazamiento en automóvil o autobús a remotas áreas de trabajo. (PMD 20-2013). Se estima que en la ciudad se realizan más de 4 millones de desplazamientos diarios, 2.5 trayectos por persona. Trayectos que se recorren 51- 60% en automóvil; del 17 al 28% a pie o en bicicleta y cerca de 23% de todos los trayectos utilizando 4,176 autobuses escolares de segunda mano. De ellos 2,300 autobuses operan como servicio privado para trasportar a personal de las empresas maquiladoras y desde 2012 también para el traslado de estudiantes a Ciudad Universitaria, y las restantes 1,876 unidades componen el sistema de transporte público concesionado en el que operan 29 rutas autorizadas para cubrir 144 recorridos distintos (Plan Estratégico de Ciudad Juárez 2003, págs.109 y 110, Aguilar Carranza 2013 y PMD 2010-2013).

Los recorridos del sistema de transporte público forman redes desiguales en densidad y cantidad de usuarios. Los recorridos se cruzan y traslapan en distintas vialidades y puntos de la ciudad, por lo que frecuentemente para llegar al destino previsto, resulta necesario realizar esperas y transbordos entre líneas pagando cada trayecto. Existen más de cuarenta terminales de líneas o rutas de autobuses, pero como prevalece el diseño radial de recorridos los nodos o puntos donde se entrelazan las distintas líneas de transporte se localizan preferentemente en el viejo centro de la ciudad y sus inmediaciones.

El transporte público ha sido durante muchos años el punto más débil y menos desarrollado en la calidad urbana de esta localidad. Ello no siempre fue así, en 1882 a finales del siglo XIX y dos años antes de que arribara el primer tren a vapor procedente de la Ciudad de México, las ciudades de Juárez y El Paso quedaron comunicadas y unidas por el primer transporte internacional (un tranvía de tracción animal) que realizaba un recorrido circular ingresando a territorio mexicano por la Avenida Lerdo dando vuelta en la 16 de septiembre para regresar a El Paso por la Avenida Juárez, después de cruzar el Puente internacional "Santa Fe", ingresaba por la calle El Paso, giraba en la calle San Antonio y finalmente se dirigía a Ciudad Juárez por la Calle Stanton. En 1902 este circuito internacional se realizaba ya con un tranvía eléctrico, que luego con la apertura del Hipódromo de Ciudad Juárez se enlazaba con una segunda línea de tranvía que transitaba por la avenida Constitución desde la avenida 16 de septiembre, hasta la avenida insurgentes, para continuar por la Calle Colombia hasta el Hipódromo. Esta segunda línea dejó de funcionar por 1945, mientras que el trayecto internacional siguió operando (con algunas interrupciones) hasta 1974. Desde entonces y salvo un periodo relativamente breve de operación de los autobuses internacionales (rojos) que tenían circuitos por los puentes Santa Fe y de Córdoba, la conexión de Ciudad Juárez-El Paso mediante un sistema de transporte público internacional quedó irremediablemente rota. El Puente Santa Fe fue desde entonces el único cruce a El Paso Texas accesible a los juarenses de a pie, a los de menores recursos.

Durante el segundo tercio del siglo XX en el resto de la ciudad el sistema de transporte público urbano avanzaba muy lentamente. En 1931 se autorizó la puesta en circulación de un trasporte para 25 personas con recorridos de la periferia al centro de la ciudad y viceversa, su costo 10 centavos y gratis para los escolares en trayecto a su centro escolar. Un año después fue autorizado un segundo recorrido del trasporte público comprendido entre el centro y la Escuela de Agricultura. En 1944 se crea la empresa de transporte urbano "Líneas de Juárez" con el recorrido "Parque-Cárcel" que transita por la Avenida 16 de septiembre desde el Parque Borunda hasta la Cárcel de piedra, dos años después extiende sus servicios hasta los poblados del Valle de Juárez, (Crónicas 1931-1950). De ahí en adelante el problema del transporte se hace más complejo, ya no se trata solamente de zonas urbanas y suburbanas que quedan sin atención, de la frecuencia del servicio, de los cobros por trayecto o de calidad del servicio; sino que aparecen las disputas por las concesiones de transporte público con su componente político y partidista, (Chavira 1990) que han mantenido a la población y al desarrollo de la ciudad como rehenes de los concesionarios.

Los tipos de vehículos que han sido utilizados en Ciudad Juárez como transporte público cubre la amplia gama de tranvías, camiones, camionetas, automóviles y taxis. En 1980 predominaban las Vans-ruteras, "la ruta" que deja su impronta nominal en todo el transporte público, luego llegaron los autobuses de pasajeros "Blue Bird", autobuses de medio uso que disponían de mayor capacidad, para concluir se incorporan los autobuses para el trasporte de escolares desechados en los Estados Unidos que fueron integrados al transporte público concesionado sin decoro y sin las adecuaciones para el ascenso y descenso seguro de personas. Se trata de "desechos" ya que estas viejas unidades: no cumplen con las regulaciones mexicanas para el transporte público; no consideran la seguridad y las dimensiones anatómicas de los usuarios; como tampoco contribuyen a la protección

ambiental", Martínez (2007). A la falta de seguridad, ventilación, confort e higiene, en las unidades debe agregarse, la imagen grotesca de las mismas, el hacinamiento y la música estridente a la que son expuestos los pasajeros; la falta de cortesía, el trato áspero y el lenguaje grosero (Arzate, 2005); la impericia de los choferes, las paradas y arranques intempestivos, las descomposturas, las carreras entre ruteras y los accidentes. Como evidencia de lo anterior en los primeros seis meses del 2013, unidades del transporte público han participado en 366 accidentes viales (dos diarios) con 265 personas heridas y nueve muertos (Minjares, G. Diario.MX/Juárez 21/07/2013)).

A pesar de inversiones y estudios el problema de la movilidad urbana en Ciudad Juárez no logra ser resuelto, Luis Carlos Ortega (El Norte Digital del 14 de abril del 2013) detalla los organismos y el costos de los múltiples estudios y proyectos realizados durante los últimos 30 años tendientes a mejorar solamente el Sistema de Transporte Público de Ciudad Juárez. Algunos de los estudios referidos por Ortega fueron elaborados a partir de las características urbanas y demográficas locales; pero otros se apoyaron en el estudio de experiencias latinoamericanas exitosas en atender la problemática del transporte público. En los proyectos y propuestas han estado presentes iniciativas tendientes a reestablecer el sistema de tranvías, o trolebuses para atenuar la contaminación de aire, utilizar autobuses articulados o trenes ligeros para crear una malla (red) urbana de trasporte público eficaz y económica que desincentive el uso del automóvil particular. Incluso se han adquirido autobuses y construido paraderos (Administración 2007-2010), y programado la operación del transporte semimasivo con rutas troncales (administración 2010-2013) como parte del Plan de Movilidad Urbana (PMU), cuya puesta en operación en octubre de 2013 no ocurrió porque las obras no fueron concluidas y porque se debe antes recuperar las 32 unidades nuevas que fueron cedidas en préstamo a la Ciudad de Chihuahua.

Según datos del Plan Estratégico los estudiantes juarenses utilizan para sus traslados urbanos: 65.3% automóvil, 20.8 % trasporte público y 13.9% se traslada de su domicilio al centro de estudios a pie o en bicicleta. Estos datos corresponden a promedios para toda la localidad, sin embargo en cada polígono urbano existen patrones distintivos de medios, tiempos y distancias. Un caso peculiar de movilidad urbana lo constituye el traslado hasta el distrito ultraperiférico "Ciudad del Conocimiento", al que concurren desde todos los puntos y sectores de la ciudad y de los poblados del Valle de Juárez los estudiantes de la UACJ adscritos al campus Ciudad Universitaria (CU). Ellos destinan 3 horas diarias en recorrer entre 20 y 40 kilómetros del trayecto de ida y la misma distancia de regreso, el trayecto incluye 18 kilómetros localizados fuera de la mancha urbana. La lejanía no permite los traslados pie o en bicicleta, y la combinación de distancia, costo del combustible y riesgos en el trayecto han propiciado que la proporción de traslados en automóviles particulares (19%) sea notablemente menor al promedio de la zona urbana. Dadas las condiciones los estudiantes prefieren aprovechar el transporte institucional y combinan trayectos a pie, en automóvil o en transporte público para concurrir a los puntos específicos de partida y retorno de las unidades de transporte universitario indiobus que los trasladan a Ciudad universitaria en forma directa, gratuita y con relativas prontitud y seguridad. Solo un pequeño grupo de nueve estudiantes y dos profesores utilizan motocicletas para su traslado.

4.4.2 La alimentación y las bebidas

Antaño la alimentación en esta región fue parca y los platillos poco variados. Las prácticas de alimentación, fueron pautadas por el aislamiento, el clima semidesértico y la actividad económica de sus pobladores. Durante la colonia se desarrolló un sistema de huertas, sembradíos e incluso viñedos. En ellas cultivaron árboles frutales como durazno, manzana, también melones, maíz, trigo, quelites y chile. Y se complementaba con los productos obtenidos de los animales de granja europeos (vacas, cabras, cerdos y gallinas). En esta región el clima cálido resultó determinante en la construcción de las prácticas de alimentación,

algunas de las cuales han perdurado hasta estos días. Fruta poca y sólo en temporada, con los excedentes hasta mediados del siglo XX se elaboraban conservas y mermeladas. Los chiles se consumían frescos, asados, asados y deshidratados (chile pasado) o secos (chile colorado). El maíz servía para la alimentación de los pobladores, preparado como tortillas, tamales y Chacales (maíz quebrado con chile). El maíz tostado y molido se utilizaba para elaborar pinole. El pero el cereal preferido era el trigo, que una vez molido hasta la condición de harina se almacenaba en sacos y junto a la sal, la levadura, el azúcar, y algunos granos como nueces y piñones eran sustento diario y provisión para el periodo invernal. La preferencia por las tortillas de harina de trigo en la región responde a un sentido práctico: los ingredientes son pocos, su cocción no requiere de horno y los implementos para su elaboración son sencillos, pero también la preferencia proviene de algunas de sus características como que se trata de un alimento suficiente en sí mismo, que acompaña y envuelve a otras viandas sin usurpar sabores ni texturas. Las leches de cabra y de vaca se bebían hervidas, pero se expendían crudas (bronca), esta última en envases de vidrio. A partir de las leches se elaboraban mantequilla, crema, suero, asaderos y quesos tiernos porque el clima obligaba al consumo casi inmediato. Durante muchos años solo se podía adquirir leche pasteurizada en El Paso Texas, porque hasta 1960 cuando se introdujo el proceso de pasteurizado en la Lechería Zaragoza. Los niños consumían la leche hervida sola o disolviendo en ella, chocolate de barra, chocolate hecho al metate o cocoa Hershey, hasta que los productos con sabor a chocolate solubles en leche fría, como Choco Milk primero y luego Quick se posicionaron en el consumo familiar.

El cerdo se utilizaba para obtener la manteca, elaborar algún chorizo, comer las carnes y para preparar un platillo con las vértebras y cuello cocinados en una pasta elaborada de chile seco, sal y comino conocido en la región como asado de puerco al que se agregaban papas troceadas. La carne de res se asaba o se salaba para elaborar la cecina que duraba algunos días o el tasajo, las partes con hueso, servían para elaborar el cocido. De los caprinos se aprovechaba hasta las tripas que enmadejadas y asadas se conocían como machitos.

En virtud de la distancia y del carácter perecedero de muchos productos alimenticios que no se producían en la localidad, la práctica cotidiana fue adquirirlos en el “otro lado”, desde el frijol americano (pinto), el arroz, la papa, la manteca Morrell, los embutidos (Winnies) y salchichón (bologna), mantequilla y los panes de: barra, para hot dogs y para hamburguesas que formaban parte de una dieta regulada por la economía familiar y el desabasto de productos nacionales. Las familias y quienes expendían alimentos en restaurantes, puestos fijos o ambulantes adquirían en tiendas de El Paso las vísceras y patas de res para elaborar el menudo y las tripitas. Menudencias, muslos, piernas y pollos enteros para elaborar los caldos y los pollos rostizados; carne, piel y cabezas de cerdo para las carnitas, los chicharrones y tamales; piernas y colas de pavo para tortas; cabezas y costillares de borrego para elaborar barbacoas y birrias. Algunos de estos productos incluyendo la lengua y el hígado de res eran considerados como sobrantes en las empresas cárnicas del vecino país por lo que su costo era relativamente bajo y ello contribuyó a que convirtieran en platillos cotidianos de los juarenses.

Aunque en el mercado Cuauhtémoc y en sus proximidades se expendían verduras, frutos y semillas diversas o que algunos carretones aproximaban estos productos agrícolas hasta las puertas de las casas, la variedad era poca. Con la aparición de los supermercados del mercado de abasto de la Sanders y una mayor actividad en el rastro municipal se fueron incorporando a la dieta local más productos alimenticios nacionales tanto enlatados o embutidos como frescos.

La comida rápida local la integraban además de los panes de dulce -sobre todo donas-, por los burritos, tacos al vapor, gorditas fritas, flautas, tortas y lonches. También se disponía de pollos rostizados, tamales, hamburguesas y *hot dogs*. Años más tarde aparecieron las franquicias norteamericanas de pollo frito y hamburguesas; luego poco a poco se integraron las pizzas y la comida china ya preparada que se fueron incorporando al menú de los

transeúntes. Esta comida se ofrece en horarios de consumo diferenciado, predominando durante las mañanas: burritos y gorditas y el resto compitiendo por los consumidores desde el medio día hasta el anochecer.

La fruta picada, los marranitos y morelianas, los jamoncillos de leche, el alfajor de coco, las paletas heladas de los carritos, las raspas o las botanas ¡Ah que rico! Fueron desapareciendo hasta quedar en consumos anecdóticos. Las grandes empresas acorralaron a los productores artesanales y ocuparon el mercado de los refrigerios, las golosinas y la comida chatarra.

Hacia 1960 la mayor parte de los pobladores de la zona urbana bebían agua de la llave o distribuida por camiones cisterna, algunos preferían hervirla o adquirir el agua de garrafón y un balancín para verterla, otros más se abastecían de agua purificada que se ofrecía en forma gratuita por la Hielería Díaz en la avenida Ferrocarril y por la Cervecería Cruz Blanca en la Avenida Reforma. El agua se consumía directamente o preparando limonadas y Kool Aid (saborizante y colorante en polvo). Las bebidas refrescantes se componían de aguas frescas y refrescos embotellados elaborados por empresas locales que ofrecían en distintos sus productos en diferentes sabores de gran aceptación. Durante la época de prohibición en Estados Unidos se instalaron en Ciudad Juárez dos grandes destilerías de whisky, *The Western Distillery* y la *D.M. Distillery Company*. Esta última, elaboraba el Juárez Whiskey Straight American considerado el mejor bourbon de México, pero el gusto de los consumidores fue mudando hasta imperar el whiskey escoces Old Parr. Se construyen algunos años después las instalaciones para la Cervecería Cruz Blanca, una emblemática empresa que ofrecía cerveza embotellada y en barril (Kloster). Era una cerveza muy apreciada por los consumidores locales que la apetecían y disfrutaban sobre todo en los periodos de calor, pero cuyo consumo se mantenía durante todo el año. Esta empresa patrocinaba equipos de beis bol y ofrecía un campo de recreaciones con alberca y sombreados que los pobladores agradecían y disfrutaban al igual que la participación de la empresa en los desfiles cívicos con un carretón tirado por enormes caballos percherones. Pero esta cervecera representaba en la región la competencia directa a la Cervecería Cuauhtémoc- Moctezuma que finalmente la absorbió.

4.4.3 La indumentaria

La vestimenta (ranchera) sirvió durante algún tiempo para ubicar a la gente del norte de México incluida la de ciudad Juárez, en una categoría que no deja de ser rural ni termina por ser urbana. Pero en las colonias de la ciudad, la indumentaria de los jóvenes solía ser más sencilla, pantalón caqui o levis con la raya bien planchada o incluso pantalones militares de segunda mano, zapatos negros relucientes o tenis “converse” y camiseta blanca. Los uniformes escolares del nivel secundario también eran una forma de identificación en color caqui los estudiantes de las escuelas técnicas y secundarias estatales y de color gris los alumnos de la secundaria federal No. 1. Se podían observar en los años 50s y 60s las indumentarias citadinas de los pachucos y los tirilones o versiones locales que parodiaban la vestimenta de los chicanos californianos y años después 80s y 90s el atuendo de los cholos continuó la tradición de imitar en la frontera algunas prácticas de la “raza de las califas” (California). Esta indumentaria sirvió para etiquetar a grupos de jóvenes asignándoles connotaciones negativas de rebeldía, de disidencia o de falta de identidad nacional. En algunos bares, restaurantes y puestos de trabajo la exclusión era manifiesta “No cholos”. Pero no llegaban a criminalizarlos, como las denominaciones de malandros y pandilleros en las que asocian a los jóvenes marginados con agresión, violencia, delincuencia y narcomenudeo.

Durante un largo periodo la vestimenta preferida de los varones fue a la usanza vaquera, los “cheros” urbanos y de los poblados del valle de Juárez vestían con Jeans o

pantalón y camisa de corte vaquero, hebilla metálica, botas de pieles y colores diversos, sin faltar un buen sombrero. Quienes disponían de un vehículo automotor nada les parecía mejor que una camioneta Pick up. En buena medida esta vestimenta es una hibridación entre los atuendos de los pobladores de rancherías y las prendas utilizados por los cowboys texanos. Con el tiempo el número de partidarios de este tipo de atuendo va disminuyendo, pero también disminuyen quienes prefieren prendas citadinas más formales: camisa, saco y pantalón de vestir, que son remplazados en ambos casos –sobre todo en el verano- por indumentarias más sencillas y cómodas, entre los hombres las: playeras, polos, sudaderas, zapatos deportivos (tenis) y cachuchas beisboleras pasaron a ser las prendas cotidianas y más recientemente algunas capuchas y gorros, siguiendo los estereotipos del cine y la televisión.

Los vestidos, faldas, medias y zapatos de salir de las mujeres fueron primero alternadas como prenda diaria con pantalones de poliéster, de telas sintéticas o mezclilla, complementados con blusas menos formales y zapatillas, zapatos deportivos, botas o calzado abierto según la temporada del año, hasta que los vestidos casi desaparecieron de la indumentaria cotidiana y quedaron reservados para fiestas y ocasiones especiales. En los cambios de indumentaria femenina deben considerarse al menos cuatro circunstancias: el clima, los nuevos estereotipos urbanos, el acoso por parte de los hombres y las normas implícitas y explícitas de los lugares de trabajo y estudio.

4.4.4 La vivienda y cotidianidad en los barrios

Para 1975 Ciudad Juárez era una ciudad pujante tenía zonas urbanas bien desarrolladas en el centro y al oriente de la ciudad y más precarias al poniente y difusas en la parte sur; pero también más vialidades, mejor equipamiento urbano, más actividad industrial y comercial, estudiantes en todos los niveles educativos y una población más estable y siempre en crecimiento. La ciudad era ya percibida y con frecuencia se hacía referencia de ella como “la mejor frontera de México”, como lugar de oportunidades de comercio y de trabajo, pero siempre asociada a El Paso, Texas. Desde su fundación y hasta 1960 en Ciudad Juárez las casas habitación fueron edificadas -en su mayoría- con muros de adobe y techumbre de madera y recubiertas por enjarres de Mezcla, (incluidas las grandes casonas de la avenida 16 de Septiembre), lo que les proporcionaba aislamiento térmico tanto en las temporadas cálidas como durante el invierno. La carencia de arquitectos e ingenieros propició que mucha de la construcción privada fuera tarea de “maistros” y de Ingenieros agrónomos que también participaban en la dirección y ejecución de obra pública, lo cual explica las carencias en ingeniería sanitaria, en la planeación urbana (Calvo, M. 2010, págs. 187-198) y en la traza de pueblo grande, de ciudad chaparra con pocas edificaciones de más de tres plantas (Edificio multifamiliar, Seguro Social y Hotel San Antonio). Hacia mediados de los 60s las normas de financiamiento exigían que las casa habitación estuviesen construidas con ladrillo cocido o con bloque de concreto y que el techo fuese una loza de cemento pasando por alto las condiciones climáticas. La proporción de cada uno de los tipos de casa habitación construidas en la localidad evidencian la composición social de los pobladores de esta ciudad: 86.7 % de las viviendas está destinada a trabajadores y empleados con ingresos bajos, 10.6 es vivienda media y solo el 2.6 está clasificada como residencial.

En esta polvosa y extensa localidad las familias paseaban los fines de semana por el centro, el monumento a Juárez o el Parque Borunda, amigos y novios preferían los cines. Quienes contaban con un automóvil podrían realizar un día de campo en alguna arboleda del Valle de Juárez, ir a El Paso de compras, a lavar la ropa, traer mandado o visitar los parques “Washington”, “Azcarate” y “Memorial”. A fines de los 60s estas prácticas se trasladan al parque “El Chamizal.

Durante muchos años los niños jugaron en las calles a las escondidas, la quemada, el trompo, declaro la guerra y el bote pateado; las niñas preferían saltar la cuerda, jugar al mama

leche (avión), a los listones, a las estatuas de marfil y a los encantados. Los jóvenes y adolescentes se divertían con el chinchilagua y solían jugar beis bol en campos y baldíos o una versiones simplificadas del beis bol y el futbol americano conocidas como *one ining* y tochito. Se jugaba sobretodo basquetbol en las cachas escolares, en parques o calles pavimentadas fijando en algún poste un tablero o al menos el aro para encestar, pero estas prácticas deportivas fueron paulatinamente disminuyendo al ser remplazadas por el futbol soccer que se convirtió en el deporte hegemónico, desplazando también a las versiones simplificadas de los otros deportes. El futbol americano que durante algún tiempo fue el deporte emblemático de las instituciones de media superior y superior, súbitamente perdió su atractivo y la cantidad de practicantes disminuyó, lo mismo sucedió con el rebote de mano, que fue asociado a juego de vagos y sustituido por el raquet-bol y el tenis, ambos con una connotación de mayor distinción.

El incremento de familias con televisión en casa permitió llevar el entretenimiento y a los niños al interior de casa, eludiendo los riesgos que el incremento de automóviles trajo aparejados. Pero esas nuevas condiciones (televisión y autos) también contribuyeron en el descenso de las interacciones lúdicas los niños y las niñas del barrio, como entre los padres de familia que fueron aislándose hasta de sus vecinos más próximos para formar un vecindario de extraños ya sin sentido de comunidad.

Las distancias, el clima, los automóviles, el riesgo y la disponibilidad de transporte público inhibieron del uso de la bicicleta como medio de transporte. Se trataba más que del riesgo, de adaptarse a un paradigma urbano centrado en los automóviles y en el que peatones y ciclistas eran casi una molestia. En ese paradigma el uso de la bicicleta no fue -ni lo es- una verdadera alternativa de trasporte sino la evidencia de que se carece de automóvil.

Los videos, la renta de películas, los juegos electrónicos y la sensación de los padres, de que dentro de casa los niños, niñas, jóvenes y ellos mismos estaban más seguros redujeron los espacios de interacción cara a cara. Con el teléfono esas nuevas prácticas de entretenimiento en casa, se abrían la puerta a los patrones de aislamiento, sedentarismo y al uso de más dispositivos y medios electrónicos que prevalecen en las prácticas de ocio y comunicación de los miembros más jóvenes de las clases medias.

En una ciudad donde los cambios son la constate, se mantiene entre los jóvenes juarenses el gusto por las fiestas ya sean en casas, bares, pubs, salones de baile, discotecas o antros. Aunque muchos de ellos tienen poco que celebrar, sin trabajo, sin escuela y sin futuro. Solo el periodo de mayor violencia en la ciudad logró atenuar o postergar los encuentros de los jóvenes en ambientes en donde los envuelve la música, las bebidas alcohólicas y está disponible alguna pantalla en donde observar eventos, partidos y peleas de box. Las tardeadas fueron quedando atrás, pero aparecieron las fiestas Rave en las que participan adolescentes y jóvenes. Esas fiestas suele utilizarse para iniciar a jóvenes en el consumo de drogas. Aunque tampoco se puede soslayar la presencia y participación (generalmente de manera temporal) de numerosos jóvenes en grupos religiosos que evitan el alcohol, el tabaco y las drogas.

4.4.5 Significados, etiquetas y sentidos de la vida cotidiana en Ciudad Juárez

La mención del “El paso del norte” o de Ciudad Juárez evoca y sugiere lejanía, frontera, desierto, lugar de paso, tierra de lucha, gran cantina, cultivos de algodón, migrantes, prostitución, productos americanos, maquiladoras, trabajo, esperanza, autos usados, narcotráfico y muerte. Para quienes habitan esta ciudad el clima también contribuye en la construcción de significados: calor, polvo, tolvaneras como padecimientos constantes; lluvias, heladas y nevadas como eventos ocasionales marcan la vida, la actividad y el consumo de los juarenses.

Históricamente fue misión, presidio, punto de cruce del otrora caudaloso Rio Bravo, área de apaches, "refugio de la nación", sede del primer encuentro entre los presidentes de México y Estados Unidos, cuna y escenario de la Revolución mexicana, tierra de los bárbaros del norte, puerta de entrada a Latinoamérica. Durante el siglo XX fue también referente agrícola por la calidad de su algodón, ciudad hospitalaria para deportados, braceros y migrantes; una vez recuperado "El Chamizal" con los programas Nacional Fronterizo y de la Industria maquiladora de exportación pasó a ser "ciudad de oportunidades", y polo de atracción de connacionales por las posibilidades de empleo y de progreso. Así lo prometían la construcción de vialidades, parques industriales y nuevos cruces internacionales, la carrera "panamericana" que le merecieron por unos pocos años ser llamada "La mejor frontera de México".

Desde 1920 Ciudad Juárez fue etiquetada "la ciudad más perversa" (Flores *et al* 2010 pág.37) denominación dada durante la época de la prohibición por la gran cantidad de cantinas y tráfico de alcohol; durante la Segunda Guerra Mundial con la presencia de soldados norteamericanos del Fuerte Bliss en busca de bares y mujeres la ciudad llegó a ser considerada "la Babilonia pocha", la "ciudad negra", Flores *et al* 2010: 63) o "la antesala del infierno" Chávez, 2010:172 en Orozco 2012). Pero también era identificada como zona natural de tránsito para los connacionales en su migración a los Estados Unidos. Es frontera y es el traspatio al que se lanzaron parte de los 500,000 mexicanos deportados por los Estados Unidos de Norteamérica. Ciudad Juárez fue también la puerta por la que dejaron el país una parte importante de los cinco millones de braceros mexicanos reclutados para levantar las cosechas en la Unión Norteamericana. Mexicanos que al ingresar a Estados Unidos fueron vejados, vacunados y fumigados. Las estancias temporales y aún fugaces en la localidad de tantas personas en tránsito propició que gran parte de los habitantes fueran considerados "población flotante", sin arraigo y a la ciudad un lugar "*de descanso obligado de viajeros, refugio de los perseguidos, hogar de migrantes."* Flores et al 2010: 67).

El escenario urbano (Tovar 2007) estaba constituido por el "centro" destinado a las interacciones comerciales, los espacios públicos de encuentro, tránsito y descanso como la Plaza de Armas, el Monumento a Juárez y el parque Borunda; arropadas por las barriadas, con sus escuelas, iglesias y calles en las que se construían las relaciones e interacciones cotidianas, sencillas y familiares; vecindario, proximidad y paisanaje eran el marco de los encuentros que iniciaba con los saludos, las charlas a la puerta de la casa, los juegos de los niños en baldíos y en los arroyos de las calles aún sin pavimentar y los muchachos en las esquinas formaban la coreografía social. Casas unifamiliares, pequeños departamentos, vecindades, la tienda de la esquina (donde se fiaba) y los puestecitos de dulces o gorditas completaban la escenografía. El ambiente solía ser de tolerancia y moderada confianza, aunque no faltaban los pleitos, los inquilinos insoportables y algunas pandillas, pero en general en su barriada las personas se sentían seguras. Pero también fue la época (1950-1970) de la diferenciación social y de la posición. Se crearon además del Campestre y el Casino Juárez para la élite, múltiples clubes sociales: Club de Leones, Club 20-30, Club Sertoma, Cámara Junior, y Club Rotario que refrendaban el sentido de pertenencia y el estatus social. Los colegios confesionales para los más acomodados (Teresa de Ávila, Teresiano e Instituto México), otros menos onerosos para las clases medias (Colegio del valle e Independencia). Colonia, vestimenta, escuela, automóvil e incluso el balneario al que se concurría indicaban posición social: (El Riviera, Campestre, 20-30, la cervecería Cruz Blanca, Altavista, la Cuesta, la enramada, la Rosita y el Mamut).

4.4.6 Significados desde las condiciones y actividades económicas.

Poco a poco – y a pesar de los prejuicios- Ciudad Juárez se convirtió en una ciudad reconocida por la gran cantidad de puestos de trabajo que generó de manera directa e indirecta la industria maquiladora, pero también por una creciente actividad comercial y de servicios. El empleo preferente de mujeres (78%) con un promedio de edad de 20 años en las líneas de

producción de costura y electrónica de la industria maquiladora generó *segregación laboral masculina* (Pequeño 2012, págs. 129 y 133) y dio origen a términos despectivos como las "maquileras y maquilocas" para las mujeres trabajadoras y "huevos de oro" a sus pareja que al carecer de trabajo dependían del ingreso de la mujer.

Fotografía de área en la periferia urbana de Ciudad Juárez, tomada del Norte digital.mx abril 13 de 2013

Pero la abundante oferta de trabajo no ha estado acompañada de mejores salarios, por ejemplo en el nivel operativo el salario en las maquiladoras de Ciudad Juárez es ocho veces menor que el que recibe un obrero del mismo nivel y actividad semejante en la vecina y hermana ciudad de EL Paso Texas. (Ampudia 2012).

En Ciudad Juárez la fuerza laboral de baja calificación, con salarios de subsistencia y jornadas intensivas y extendidas (tiempo extra) integra la mayor parte del personal del sector maquilador, complementado por grupos crecientes de técnicos de calificación media, profesionales, equipos de investigación y directivos. Por ello Ciudad Juárez es una población integrada mayoritariamente por trabajadores pobres. Esta condición de pobreza la atestiguan los informes 2013 del Coneval y del Colef "Geografía de la pobreza urbana en Ciudad Juárez" que evidencian que en la localidad la pobreza se multiplicó por cuatro entre los años 2000 y 2013, alcanzando a medio millón de personas, lo que representa el 37.8% de 1,335,000 habitantes de la ciudad. Mientras que otro 37% del total es vulnerable a la pobreza por carencias sociales o por su bajo nivel de ingreso. El Coneval –por su parte- reconoce que la desigualdad es más evidente en las ciudades y que la pobreza impacta de manera directa a los menores de 18 años de las zonas urbanas. Estas dos condiciones son consideradas causales de una parte importante de la violencia. (Diario de Juárez, martes 30 de julio de 2013)

Fue la condición de frontera, el crecimiento del mercado laboral y el desarrollo de las instituciones de educación superior lo que atrajo a familias de diferentes partes del estado (Janos, Ascensión, Casas Grandes, Parral, Delicias y Cuauhtémoc) y de otras partes de la república (Torreón, Gómez Palacios, Zacatecas y Veracruz) a residir en ciudad Juárez. La falta de empleo y de oportunidades educativas en otras regiones del Estado o del país e incluso el sismo de 1985 en la ciudad de México contribuyó en diversificar el perfil, origen y actividades económicas de la población juarense. Fueron 25 años en que la frontera significaba esperanza y futuro. "Arriba Juárez" y las canciones de Juan Gabriel hacían una apología de la vida en la frontera norte de México. Pero en Ciudad Juárez la modernidad no acaba de llegar, sigue siendo una ciudad polvorienta con muchas calles sin pavimentar, con muchos bares, con un lastimero e indigno sistema de transporte y con dependencias públicas de seguridad y de tránsito, corruptas y corruptoras.

Es una ciudad con muchos automóviles, de diferentes condiciones fiscales: fronterizos, nacionales, texanos y chuecos (cada condición otorga significados y posibilita actuaciones diferentes). Es una ciudad en donde la vida nocturna -con un siglo de experiencias- va cambiando de domicilio, luces y escenarios. Por momentos esa vida nocturna se exhibe rutilante, en otros es furtiva y languidece, pero nunca se extingue (Avenida Juárez-Mariscal, Waterfill, Calle Vicente Guerrero, Avenidas Lincoln y Gómez Morín). Esa Nocturnidad y el anonimato que provee el entorno urbano han contribuido en la percepción de Ciudad Juárez como disoluta, desordenada y permisiva. Pero Ciudad Juárez también significa mexicanidad: un asta bandera monumental, el parque Chamizal, las plazas de toros, restaurantes, bares, discotecas, mariachis y artesanías esperaban a los escasos turistas extranjeros (Plaza del Mariachi, Pueblito Mexicano) pero sobre todo a los mexicanos radicados en los Estados Unidos que regresan o cruzan por Juárez en busca -más que de sus raíces-, de los olores, sonidos y sabores de su infancia. Algunos jóvenes lo hacen para beber alcohol antes de los 21 años; pero también para cumplir algún "encargo": dulces, burritos, hierbas y remedios tradicionales; algún medicamento homeopático o por atención odontológica -más barata en la frontera mexicana que en su nuevo país-: extracciones, rellenos, placas, puentes, *braquets* e implantes.

4.5 Educación en esta frontera

Educación es un término que en Ciudad Juárez significaba privilegio, porque durante décadas la educación de los niños y jóvenes juarenses recibió poca atención, con todo y que el emblemático Centro Educativo Revolución en la colonia la Chaveña fue inaugurado en 1939 por el presidente Lázaro Cárdenas. Como evidencia de la desatención se encuentra documentado que en 1955 la falta de aulas y profesores dejó sin educación primaria a más del 20% de los escolares juarenses. El problema tardó algunos años en resolverse en el nivel básico, pero se desplazó al siguiente nivel, ya que en 1976 no encontraron lugar en las escuelas secundarias de la localidad 4,842 estudiantes (Lasso y Estrada 2012, págs. 139 y 148).

Escuela Revolución, Sergio Chávez. *Acuarelas: Imágenes de Ciudad Juárez*, UACJ, 1994.

El estereotipo asignado de la gente del norte y en particular a la gente de Juárez como personas ásperas y de poca instrucción, son en parte resultante de los procesos históricos de centralización de recursos y oportunidades en la capital del estado; del aislamiento, desatención y menosprecio de los gobernantes por esta localidad y sus pobladores. Mientras

en otras partes del país, ciudades con igual o menor población ya contaban con universidades o escuelas superiores emanadas de los antiguos Centros Científico y Literarios, en Ciudad Juárez la primera institución de nivel bachillerato fue la Preparatoria por cooperación conocida como “Preparatoria del Parque” (1945), que operaba en el mismo edificio que la Secundaria Federal No. 1, solo que en el turno vespertino. Luego pasó a ser (1968) la “prepa del Chami” una vez que fue reubicada. Las pocas preparatorias que fueron creadas entre 1945 y 1970 compartían la condición de ser por cooperación (Estrada, 2012), así, además de la limitada capacidad para absorber a los egresados de secundaria, debía agregarse el pago de la cuota, una condición que hacía inaccesibles los estudios de bachillerato para muchos jóvenes. Prueba de la desatención es que para 1980 en todo el Estado cursaban el bachillerato 23,080 estudiantes lo que representaba apenas una cobertura del 9.4% de la población entre 15 y 19 años. (Estrada 2012:191). Actualmente de acuerdo con los datos que ofrece el Plan Municipal de Desarrollo 2010-2013 en Ciudad Juárez la cobertura del bachillerato es de 54.4%, mientras que en la capital del estado la atención alcanza al 80% de los jóvenes en la cohorte pertinente. Asimetrías e inequidades semejantes y aún mayores se observan al comparar la oferta educativa de la ciudad de Chihuahua y de Ciudad Juárez en los niveles de licenciatura y posgrado.

En materia de educación superior el primer referente local fue la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar que desde 1906 y hasta los 80s atrajo estudiantes de distintas localidades del país a sus programas en materia agropecuaria. Pero los jóvenes -de las clases medias - que aspiraba cursar una educación universitaria en las profesiones de mayor tradición y reconocimiento social como: Derecho, Medicina, Arquitectura o alguna ingeniería la única alternativa disponible era dejar la ciudad y trasladarse a las Universidades de Chihuahua, Guadalajara, a la UNAM y a la Escuela Libre de Derecho de la Ciudad de México y en menor proporción elegían el Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey en Monterrey o la Universidad de Texas en El Paso (UTEP). Desde mediados del siglo XX en las clases medias de Ciudad Juárez tener un hijo estudiando en alguna universidad foránea significaba estatus, distinción, solvencia económica y futuro. Involucraba también sentimientos de orgullo y de temor, tal vez este último componente emotivo y las tradiciones de primar la educación de los varones, manteniendo a las mujeres bajo la tutela familiar - hasta el momento de cederlas a la tutela conyugal- fueran una de las causas que evitaron que más mujeres juarenses dejasen la localidad para realizar estudios universitarios.

Para el grueso de la población, sin estudios de bachillerato, la educación universitaria no aparecía en su imaginario como un componente del futuro. En 1956 se creó en el Centro Médico de Espacialidades la primera escuela de enfermería y ya operaban en la ciudad otras instituciones de comercio (contador privado) y secretariales (Colegio Internacional). Luego con la creación del Instituto Tecnológico Regional de Ciudad Juárez (1964) –al que se cedieron las instalaciones del tribunal para menores ubicadas a 10 kilómetros del centro de la ciudad- y luego con la Universidad femenina (1968), Ciudad Juárez abría las oportunidades de educación superior para los jóvenes juarenses que no podían o no querían iniciar una peregrinación académica. Los estudiantes de las ingenierías y de la carrera de Contador Público, -impartidas en el Instituto Tecnológico Regional- tenían las puertas abiertas en el campo laboral de la industria maquiladora y los crecientes sectores de comercio y servicio, que los recibía aún antes de concluir sus estudios. En contraste la formación que se ofrecía a las mujeres en la Universidad Femenina: Trabajo Social, Secretaria médico-bilingüe y Diseño no requería de estudios de bachillerato y en términos reales no se trataba de educación universitaria (terciaria) por ello era considerada de menor estatus, al igual que las carreras de contador privado, enfermería o los estudios de profesor (a) que se cursaban después de la secundaria en las Normales existentes en el Estado.

Con el fin de justificar la recaudación del impuesto universitario en todo el estado a favor de la UACH, esa institución creó en Ciudad Juárez una extensión de Ciencias Políticas y Administración Pública (1969) que resultó insuficiente, pero sobre todo decepcionante porque omitió las carreras que los estudiantes y las familias juarenses estaban solicitando, la negativa para abrir esas carreras se fundó en el argumento de ya se ofrecían en la ciudad de Chihuahua y ahí deberían cursarlas. Otras instituciones como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez A.C. intentaron paliar esta problemática, hasta 1973 año en se fundó -con la intervención del Presidente de la República Luis Echeverría- la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, una fundación efectuada contra la voluntad del gobernador Oscar Flores y de Oscar Ornelas rector de la UACH quien consideraba que Juárez no merecía una universidad porque era "una ciudad de hampones." (Lasso y Estrada 2012: 152).

Colocación de la "Primera piedra" 1973. Fotografía del Archivo de la UACJ

La aspiración de educación superior se fue naturalizando entre las clases medias, aumentó la cobertura de las instituciones existentes y abrieron campus universitarios en la localidad: Universidad Pedagógica Nacional (1982); El Instituto Tecnológico de Monterrey (1983) y la Universidad Regional del Norte (1982), Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (1999) hasta alcanzar en 2008 el número de 36 instituciones de educación superior ubicadas en la localidad. Creció también la oferta de posgrados en 14 instituciones, aunque los doctorados tuvieron que esperar al siglo XXI. (Lasso y Estrada 2012:165-166) Educación superior pasó de significar privilegio a ser oportunidad, oportunidad que cada estudiante construye en un concurso en el que se ponen en juego además de los méritos y los capitales culturales, los capitales sociales concretados en las relaciones y "palancas".

V. Políticas Educativas (CU en el contexto de las Políticas Públicas en materia de Educación superior)

La educación es considerada como la más potente estrategia social de desarrollo, particularmente la educación superior en sus modalidades técnica, tecnológica y universitaria, sobre todo si esa educación es pertinente y de calidad, es decir, si mantiene relaciones de correspondencia con el mercado laboral y posibilita simultáneamente la mejora en las condiciones de desarrollo regional propiciando el establecimiento, crecimiento e innovación de empresas productivas y de servicio; como en las condiciones de vida de los egresados y sus familias.

A finales del siglo XX diversos estudios y estadísticas (INEGI, CONAPO, ANUIES) evidenciaban que el sistema nacional de educación superior concentró buena parte de su oferta y servicios educativos en la capital de la república y que este modelo centralizado se replicó –con intensidades distintas- en cada uno los estados y en las grandes ciudades, privando de la adecuada atención a la población de ciudades más pequeñas, creando una geografía educativa nacional de inequidades y desigualdades, y dejando a su suerte a los pobladores de las áreas rurales (3% de matrícula Universitaria) y las comunidades indígenas. Estudios de población focalizados en unidades geo-demográficas mostraron: que aún en las ciudades, los servicios y las oportunidades educativas se distribuyen de manera inequitativa entre los distintos sectores y estamentos de la sociedad, favoreciendo de manera muy clara a las clases socioeconómicas alta y media (Tuiran 2012); en tanto que los estudios sobre trayectoria y eficiencia terminal mostraron que la proporción de quienes concluyen sus estudios universitarios es del 57%. Que el 37% de los estudiantes abandona la universidad sin concluir el programa y de ellos el 40% lo hace por falta de recursos o porque tiene que trabajar, que para el caso termina por ser lo mismo. Que otro 12.4% lo hace por matrimonio o maternidad-; pero los estudios también develan que un 22.5% de los estudiantes (prácticamente uno de cada cuatro) reconoce que abandonó la universidad porque no le gustaba estudiar (Encuesta Nacional de Juventud 2000). Esta información que a primera vista sorprende muestra la vigencia de la teoría de la reproducción social, ya que los estudiantes de mayor capital económico, cultural y social, portan un *habitus* que les permite obtener más espacios y más éxito en el campo educativo que los menos favorecidos. Julio Rubio documenta que la probabilidad de desertar (abandonar los estudios) de los menos favorecidos es doce veces mayor que la de los estudiantes de la clase más rica. (Rubio, 2006, pág. 163). Pero es necesario apuntar que los datos enunciados dan referencia solo de los estudiantes que pudieron ingresar a la universidad, porque muchos otros fueron excluidos de esta posibilidad en forma temprana, por un sistema de filiación más aristocrático (solo los mejores) que educativo, basado en la competencia entre desiguales. Muchos potenciales estudiantes se autoexcluyen por los costos, la lejanía, falta de apoyos y por diversos condicionantes sociales en los que debemos mencionar los étnicos, de género y de discapacidad, de tal forma que la pirámide socioeconómica presenta una estructura inversa a la que se observa en la pirámide de oportunidades educativas en el nivel superior. En esa contrastación piramidal resulta evidente que los más, tienen pocas oportunidades y los menos las tienen todas.

Los estudios sobre los estudiantes que ya se encuentran dentro del sistema de educación superior muestran –entre otros muchos rasgos- que el 95% de ellos son solteros, que la tercera parte trabaja y estudia, y que solo el 26.5 dedica 5 o más horas al estudio independiente por semana, por lo que el soporte del aprendizaje depende casi exclusivamente de la actividad en clase, del estudio intensivo para exámenes y de la presentación de trabajos al final del curso, vaya que la construcción de la cultura de estudio es prácticamente

inexistente. Otro rasgo evidenciado es que existen diversos procesos de segmentación en la elección de carrera en las que interviene el género, el nivel socioeconómico, el capital cultural familiar, pero también la ubicación de la institución educativa. Incluso entre las instituciones públicas de una misma localidad se aprecia la segmentación institucional de la población universitaria de "primera generación", por ejemplo: el 53% de los padres de los estudiantes universitarios en el plano nacional, no ha realizado estudios superiores, mientras que entre los estudiantes de las universidades tecnológicas esa proporción se eleva al 94%. Rubio 2006, pág.165) Si como se ha demostrado el capital cultural se asocia e intercambia claramente con el capital económico tenemos instituciones públicas de educación superior que por su modelo de selección tiene como pobladores preferentes a estudiantes con capitales medios y altos (universidades) e instituciones en donde predominan estudiantes de capitales y recursos medios y bajos.

La información generada a partir de estadísticas, investigación y análisis elaborados o construidos desde la ANUIES, CENEVAL, los CIEES, el CONACYT y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SECIC hoy SES) acerca de los agentes, instituciones y resultados del sistema de educación superior permitió a la SEP organizar -en la última década del siglo XX- un complejo abanico de políticas educativas en el ámbito nacional, asumidas en diferente grado por los estados y las instituciones públicas y privadas de educación superior. Políticas que se concretaron en múltiples programas con sus correspondientes objetivos, metas, criterios y la dotación fondos de variable cuantía de los indispensables recursos financieros, destinados a paliar las: desigualdades, inequidad y exclusión provocadas por la estructura socioeconómica, por la distancia, pero también por el funcionar del propio sistema educativo.

En el conjunto de las políticas educativas pueden distinguirse de manera recurrente cinco conceptos-objetivo: cobertura, equidad, pertinencia, calidad y evaluación. Se trata -acorde con las dinámicas hegemónicas (OCDE)- de mundialización de las instituciones educativas- de otorgar educación universitaria a una proporción mayor de jóvenes mexicanos, pero ha de ser una educación pertinente, de calidad sometida de manera sistemática a la evaluación de todos sus componentes, procesos y resultados.

Las políticas declaradas en materia de educación superior atienden a los objetivos de:

1) Elevar con equidad, la cobertura en la cohorte relevante, atendiendo a condiciones como: género, nivel socioeconómico, población de origen, identidad étnica, capacidades diferentes y otras condiciones de vulnerabilidad o desventaja;

2) Mejorar las tasas de permanencia y egreso particularmente de los grupos con mayores desventajas, que son también los que presentan las mayores tasa de abandono.

Estas dos políticas reconocen -de manera implícita- el derecho a la educación superior de todos los mexicanos y por ello se pretende transitar de la universidad de masas a la educación superior de cobertura universal. La meta es alcanzar una cobertura mayor al 50% de la población de la cohorte relevante para el 2021. Utilizando a la educación como factor atemperante de la desigualdad social y económica, ello implica, duplicar -en un periodo de nueve años- el promedio de la cobertura nacional actual, mediante tres estrategias como incrementar la matrícula en instituciones ya existentes, apoyar la creación de unidades o extensiones y, crear nuevas instituciones sobre todo en áreas geográficas y sectores sociales poco atendidos utilizando como palanca los recursos (SEP-2013) del Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior (FADOEES). Para con ello lograr que el incremento en la cobertura se realice con mayor equidad, elevando del 21% actual al 31% la proporción de jóvenes en situación de desventaja que participan de la educación superior Tuiran (2012). Para su consecución será necesario destinar importantes recursos humanos,

financieros y materiales articulados en: programas compensatorios (becas), de atención a estudiantes y para la descentralización geográfica de las oportunidades educativas. No se trata solamente de mejorar el acceso, también debe considerarse la capacidad de retención y las tasas de egreso, ya que las regulaciones punitivas de "bajas por mala escolaridad" (propias de la universidad de élites) en mucho abonan para que el abandono alcance al 20% de los estudiantes durante el primer año, y en que, cuatro de cada diez estudiantes universitarios salgan o sean descartados por el sistema educativo antes de concluir sus estudios. (Rubio 2006 pág.181).

El componente más visible de las políticas educativas en materia de equidad en el acceso y permanencia es un sistema compensatorio de becas económicas, que presenta variantes en los estados e instituciones. Destacan las becas PRONABES (Hoy denominadas de manutención) integradas peso a peso con recursos federales y estatales, destinadas para estudiantes con ingresos familiares menores a cuatro salarios mínimos, pero que, por razones presupuestales, solo el 88.6% de los estudiantes que se encuentran en esta condición de vulnerabilidad obtienen la beca. Debe destacarse que las becas se otorgan partiendo del nivel de ingresos o renta familiar más baja. Un problema subyacente para la operacionalización del otorgamiento de esta beca, como de la becas "socioeconómicas", radica en que una parte importante (60%) de la población económicamente activa participa en la economía informal, con lo cual, resulta prácticamente imposible determinar el nivel de ingreso familiar.

A pesar de la insuficiencia, limitaciones y restricciones la beca PRONABES presenta un alto índice de renovación y los becarios beneficiados en términos generales no abandonan sus estudios. Son mujeres la mayoría de los estudiantes que obtienen esta beca y el número de indígenas beneficiados está creciendo (Rubio 2006, págs. 167-174), pero existe menor seguimiento para quienes provienen de áreas rurales o zonas urbanas marginadas y es en estas zonas de acuerdo con el informe CONEVAL 2013 en donde se observa la mayor densidad de excluidos. Esta beca tiene dos componentes uno que recompensa el avance incrementando progresivamente el monto de la beca y otro componente punitivo, que exige a los becarios una carga académica de al menos 32 créditos, la aprobación de todas las materias cursadas y la obtención de un promedio mínimo para la renovación de la beca (Los becarios no tienen derecho a fallar).

Un apoyo de cobertura universal para la población estudiantil de nivel superior es el "seguro de salud" que se otorga mediante la afiliación (temporal y condicionada) al Instituto Mexicano de Seguridad Social (IMSS). Existen otros apoyos entre los que destacan las becas de rendimiento escolar conocidas como "beca académica" y beca de "excelencia académica" cuya aplicación como exención total o parcial de pago se encuentra generalizada entre las instituciones de educación superior. Existen también programas de apoyo más focalizada como la beca para transporte, becas a estudiantes de comunidades indígenas o ejidales, apoyos de movilidad estudiantil y verano de investigación; becas a deportistas sobresalientes; apoyo a tesistas, becas de ayudantía, o para asistentes de investigación, y la modalidad de financiamiento "Crédito educativo". En la UACJ existe también la denominada "beca trabajo" por la que el estudiante apoya actividades generalmente de gestión durante 20 horas semanales a cambio de una remuneración. Pero estos apoyos a diferencia de las becas PRONABES presentan –como ya se ha señalado- variaciones significativas en los distintos estados e instituciones. Una consideración importante acerca de las políticas compensatorias, es que no se orientan a la búsqueda e identificación de miembros de la población en desventaja (indígenas, pobres, campesinos, personas con capacidades diferentes, madres solteras, víctimas de la violencia, etc.) para incorporarlos a los estudios universitarios, sino que –por lo general- las políticas empiezan a operar a partir de que los miembros de la población-objetivo (que no se autoexcluyeron) asumen la decisión y los costos de participar en los procesos estandarizados de admisión y si lo hacen de manera exitosa, entonces y solo

entonces tendrán la posibilidad de solicitar apoyos y becas. Así, el examen estandarizado y las cuotas aplicadas por igual a los que se reconoce como desiguales, integran el proceso instrumental que legitima el que queden fuera de la universidad quienes poseen menores capitales (económico, cultural y social).

3) Mejorar la pertinencia de los *currícula* y programas educativos universitarios para impulsar el desarrollo regional y nacional.

Para alcanzar este objetivo está resultando necesario no solo actualizar los contenidos de aprendizaje, sino desterrar prácticas y criterios del modelo enciclopedista para darle entrada al aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo, al aprendizaje basado en competencias, al dominio de una lengua extranjera, a las habilidades digitales y a la formación enriquecida con experiencias de aprendizaje en contextos e instituciones diferentes. La política de pertinencia de los programas educativos se orienta a que los contenidos y actividades de aprendizaje sean relevantes, se actualicen y estructuren para mantener su correlato con el avance del conocimiento, las demandas del mercado laboral, las prácticas del ejercicio profesional; pero también con la innovación, las tecnologías de información y comunicación, la investigación y la creación de empresas. En la mejorara de la pertinencia de los programas educativos, se asume que el profesor debe ser un experto tanto en su disciplina o campo profesional como en el diseño y evaluación de las experiencias de aprendizaje; que los escenarios (aulas, laboratorios, talleres, bibliotecas, salas de estudio, lugares de prácticas profesionales, etcétera) y los recursos de aprendizaje resulten idóneos a los procesos educativos y propiciatorios de la participación y centralidad de los estudiantes. Pero implica también disponer y aprovechar eficazmente de los recursos informativos, primando el uso apropiado e intensivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) tanto en la enseñanza presencial como en la educación a distancia, que es vista (desde el sistema educativo y las instituciones) como vía y herramienta potente para hacer llegar la educación superior a todos los ámbitos y localidades. Otro componente de la pertinencia se construye fuera de las aulas de la institución y está compuesto por: programas de prácticas y estancias profesionales, ayudantías y el Servicio Social. También han adquirido relevancia los programas de enriquecimiento de experiencias como los de intercambio y movilidad estudiantil nacional e internacional, que a la vez sirven para establecer la capacidad institucional de atracción de estudiantes de otras naciones (internacionalización) ello como evidencia del liderazgo, solvencia y calidad de los programas educativos.

Los apoyos a esta política provienen en su componente teórico-instrumental de los CIEES y CONACYT, organismos que evalúan y dictaminan los diseños curriculares, su potencial para alcanzar los objetivos propuestos, así como las capacidades de los cuerpos académicos y colegiados de la propia institución para generar, actualizar y autoevaluar su propia actividad académica. Los recursos financieros destinados a mejorar la pertinencia provienen de los presupuestos institucionales y de los fondos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Los recursos son asignados después de participar un proceso concursal en el que se evalúa mediante un sistema de pares académicos la planeación y del desempeño institucional primero en texto y luego *in situ*. El monto obtenido en el concurso se distribuye en el componente “Proyectos” para los que diseñan metas y estrategias -acordes a las políticas y objetivos institucionales- orientadas a mejorar la calidad, el desempeño y la transparencia institucional. Destacan los apoyos en los rubros de: mejora y acreditación de programas educativos, mejoramiento del profesorado y consolidación de cuerpos académicos (aunque los recursos provienen del Promep); enriquecimiento de acervos, colecciones y bases de datos; innovación educativa y educación a distancia,; equipamiento para las funciones de la investigación y la docencia; atención y apoyos a estudiantes (tutoría, movilidad, salud, lengua extranjera, incubadoras de proyectos y empresas) y de adecuación y construcción de infraestructura física (edificación de espacios educativos).

4) Mantener y mejorar los sistemas de evaluación y de aseguramiento de la calidad de: agentes, programas, instituciones, funciones y del sistema de educación superior en su conjunto. A esta política se han dedicado grandes esfuerzos a través del diseño, construcción y perfeccionamiento de instrumentos, criterios, programas, y organismos como: los utilizados para evaluar a los estudiantes al ingreso y al egreso (EXANI, EXHCOBA, EGEL y los índices de titulación); aquellos destinados a profesionalizar al profesorados y mejorar su productividad, colegiación y formación de redes académicas. (Programa de Estímulos al Desempeño Docente, Promep y SNI); los destinados a evaluar y acreditar programas académicos (CIEES, COPAES y CONACYT) (RUBIO, 2006 pág. 247); aquellos que evalúan funciones, procesos de gestión, manejo de recursos y cumplimiento de metas (CIEES, Organismos certificadores y Auditoria Superior de la Federación).

La evaluación global se realiza desde 2001 a través del seguimiento anual de Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (que ya he descrito) que regula, direcciona y recompensa los avances y la adhesión de las instituciones y sus académicos a las políticas educativas nacionales.

5) Profesionalizar al profesorado y elevar la capacidad académica entendida como cualificación, productividad, colegiación y formación de redes de académicos. Esta política tiene tres componentes, uno institucional orientado fundamentalmente a la formación, habilitación, actualización y certificación de su profesorado para realizar la función docente a través de las actividades de enseñanza, tutela y asesoría, y otros de cobertura sistémica como el Programa de mejora del profesorado (Promep) orquestado desde la Subsecretaría de Educación Superior y dirigido a lograr: la máxima habilitación del profesorado de tiempo completo, la consolidación de cuerpos académicos y la integración de redes académicas. En este programa se distinguen los apoyos y becas para realizar y/o concluir estudios de posgrado en programa educativos con reconocimiento de “calidad”, particularmente estudios de doctorado y los recursos para proyectos y estancias postdoctorales. Simultáneamente el Promep rige y regula (en coordinación con la Secretaria de Hacienda) la contratación en cada institución y Dependencia de Educación Superior (DES) de nuevos profesores de tiempo completo, la institución, a la vez el Promep otorga reconocimientos y apoyos a los profesores de tiempo completo cuya distribución de actividades (docencia, investigación, atención a estudiantes y gestión) y productividad están acordes con los objetivos, lineamientos y criterios del programa.

El impacto y potencia de este programa en la mejora de los niveles de habilitación del profesorado universitario resulta evidente en las estadísticas en las que se ilustra el máximo grado académico del profesorado universitario tanto a nivel del Sistema de Educación Superior, como en el de cada institución. El otro componente sistémico es el Programa de Estímulos al Desempeño Docente cuyo puntaje se traduce en niveles o salarios mínimos al momento de otorgar una recompensa a la dedicación, formación, desempeño, productividad y permanencia al profesor de tiempo completo que teniendo derecho, solicite participar y documente en tiempo y forma su actividad en la institución. Este programa -al interior de la institución- se convierte en un robusto sistema de evaluación y de control ya que integra a los criterios antes señalados, las opiniones del estudiantado, de pares académicos y de los responsables de las áreas y funciones académicas.

6) incrementar la vinculación con la sociedad a través de Consejos consultivos, programas conjuntos, foros de discusión, observatorios, programas de acción comunitaria, servicios y asesorías. Funciones concretadas en prácticas, residencias profesionales y Servicio Social, y proyectos conjuntos, servicios de asesoría, capacitación e investigación.

7) y como consecuencia de todo lo anterior elevar la calidad y competitividad de la educación superior incluyendo en ella la internacionalización.

La ampliación del acceso a la educación superior significó no solo incremento en la cobertura, también trajo aparejada la diversificación del perfil socioeconómico de los estudiantes universitarios y de los capitales (económicos, culturales y sociales) que portaban.

En el nuevo ingreso a la UACJ durante el ciclo agosto-diciembre de 2013 se registró una proporción mayor (34%) a la observada en años anteriores de estudiantes que provenía de familias en la que el estudiante matriculado era el primer miembro en concurrir a una universidad (Mireles 2013). Pero también se observó que independientemente del campus académico al que ingresaron provienen de las distintas áreas de la ciudad atendiendo al siguiente orden por frecuencias: a) familias asentadas al sur de la ciudad, b) familias con domicilio en el eje formado por las avenidas Panamericana-Las torres-Casas Grandes; c) familias cuyas viviendas se localizan en el eje poniente de la ciudad y, d) familias radicadas en los poblados del Valle de Juárez.

En este contexto parecía plausible ubicar las nuevas instalaciones universitaria al sur de la Ciudad, tal y como lo hizo la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, localizada justo en el borde sur de la mancha urbana, colindando con el último equipamiento vial. Sin embargo las más notables diferencias entre la localización entre ambas instituciones radicaban en que el predio de la UACJ se encontraba alejado y desconectado del tejido urbano, no se contaba con vialidades, los servicios públicos se encontraban muy alejados y por ello el transporte y la seguridad pública era inexiste. Con lo cual la pretensión de que la universidad fuese un servicio de proximidad se vio seriamente comprometida.

SEGUNDA PARTE: CU TRAYECTO, ESCENARIO Y AMBIENTES

VI. Ciudad Universitaria y el Campus didáctico

> *…sería una forma espacial inaugurada por unas relaciones de poder que quieren «dar el lugar apropiado» a ciertas interacciones humanas, en el marco de un modelo gubernamental específico, históricamente rastreable que pretende dirigir la vida.*
> Foucault desde Martínez P. (2010)

Campus universitario CU. Fotografía satelital de Google Earth con acotamientos propios.

Al concurrir a la Ciudad Universitaria de la UACJ, la primera condición que emerge es la lejanía, es tan evidente que resulta indiscutible y con esa condición debe ser comprendida. Se trata de un escenario- hábitat caracterizado por múltiples carencias y limitaciones, encubiertas algunas de ellas por el montaje escénico de edificaciones emblemáticas y estéticas. La habitabilidad, los significados, las prácticas, los territorios, clima y ambiente institucional parecen estar siempre en construcción, hasta ahora todo es temporal y efímero. La llegada de nuevos grupos de estudiantes, cada nuevo espacio que se construye y los cambios de "autoridades" son eventos que concita al reacomodo, a establecer una nueva distribución de espacios y de territorios. Se trata de ejercicios de microfísica del poder y de la puesta en práctica del concepto de gobernabilidad del espacio (Foucault s/d) cediendo, concediendo y asignando territorios y funciones siempre de manera provisional, muy lejos aún de ser un Campus didáctico. En ese hábitat insular transcurre buena parte del día de los estudiantes, profesores y personal de apoyo. Los rasgos de la cotidianidad: rutinas, rituales, itinerarios, acciones e interacciones han sido acomodadas más en función de la lejanía que es la condición compartida por toda la comunidad; que por la ocupación que ejercen los distintos estamentos (estudiante, profesor o personal administrativo).

La denominación de Ciudad Universitaria sugiere una gran instalación de infraestructuras, servicios y ambientes destinados a contribuir en los aprendizajes, la formación y desarrollo de la comunidad académica que la puebla y habita. Así fue pensado, el Plan Maestro y los videos promocionales elaborados por encargo de la institución dan cuenta de esta visión de futuro.

Pero en este estudio nos ocuparemos de lo vivido durante el periodo 2010 - 2013.

6.1. El trayecto interurbano

No solo son la distancia y el tiempo, es la sensación de destierro, el sentimiento de haber sido arrojados fuera de la ciudad y del campus universitario que ya habían recorrido en su imaginación.

Se trata de un largo trayecto que a fuerza de verlo se ignora, esta evasión del agreste e inhóspito paisaje propicia la reflexión en algunos estudiantes que de manera cotidiana lo recorren a bordo del indiobus, para otros pasajeros es un tiempo muerto, una invitación a dormitar, la oportunidad de aislarse escuchando música, de iniciar el desayuno, pero para muchos más, es el momento a veces inadvertido de establecer el tránsito emocional del hábitat urbano al hábitat universitario, imaginando cómo será el día. El desprendimiento del medio urbano y el desolado paisaje terminan a fuerza de reiteración por volverse familiar e inadvertido. Durante el abordaje y recorrido las interacciones son de intensidades diversas, algunas mínimas como elegir asiento o buscar con la mirada a los compañeros de siempre, sentarse o encoger el cuerpo al dejar espacio a otros compañeros, y algunos saludos, muchos de ellos reducidos a un momentáneo contacto visual. Otras interacciones son más prolongadas particularmente cuando abordan grupos pequeños de amigos y condiscípulos que toman asientos contiguos y con ello se da pie para iniciar o continuar alguna charla, pocos leen, el vaivén y los saltos convierten esa actividad en una proeza. Otros buscan un lugar que han asumido como propio, al fondo los más festivos, junto a la ventana o justo atrás del chofer aquellos que pretender eludir las conversaciones. Los estudiantes que abordan el indiobus cuando los 44 asientos de la unidad se encuentran ya ocupados buscan posiciones para sujetarse al pasamanos o un respaldo cerca de un compañero para dejar a sus pies la mochila, de lo contrario tendrán que cargarla todo el trayecto.

El interior del indiobus se convierte en un nicho ecológico cerrado durante la hora que dura el trayecto, durante el recorrido nadie ingresa y nadie sale de este recinto móvil convertido en mercado en el que se ofrecen alimentos, golosinas y cigarros, es paradójicamente un ágora portable en la que se dan mensajes y se ejerce ocasionalmente la predica religiosa. Desde ese habitáculo temporal se puede mirar pasar el exterior, ver como aparece o desaparece el mundo urbano, o bien dirigir la mirada a la pequeña comunidad de viajeros, observar a los co-ocupantes, reconocerlos y recorrer los afectos que suscitan. Observar a aquella persona no había visto antes, a los nuevos o dirigir una mirada de reojo a aquellos cuya presencia le incomoda, y una mirada más franca a las personas que le agradan, esperando iniciar con la reiteración el preámbulo de alguna interacción recíproca.

A pesar de la proximidad, se charla a media voz por lo que seguramente parte de las conversaciones -incluso aquellas más personales e íntimas- son escuchadas por otros viajeros. La música que con frecuencia el chofer impone a los pasajeros no permite formas más comedidas de comunicación. Tal vez por ello una parte de los estudiantes se escudan y esconden tras los audífonos escuchando su propia música o mantienen en sus manos el celular o la Tablet como objetos de comunicación y de apego. (Cyrulnik 2004)

Fotografía del interior del indio-bus. Grupo de contraste-focal

Al interior del indiobus se construye una privacidad colectiva que da la oportunidad de exhibir inclinaciones, talentos y afectos. Un video de *you tube* (*Óscar resuelve rubic en el indio bus*) muestra a un estudiante que ordena el cubo rubic en un minuto y diez segundos durante el trayecto del indiobus, otros estudiantes exhiben sus habilidades artísticas tocando la guitarra. Pero el talento más generalizado es el de mantener el equilibrio y de asir con firmeza el pasamanos aun cuando se dormite, para reaccionar oportunamente a las demandas intempestivas originadas por la conducción, los baches y topes en el pavimento.

Con el arribo a la Ciudad Universitaria pequeños gestos de despedida, una última mirada de reojo, esperar el turno de descender de la unidad, dar las gracias al chofer (solo unos pocos), colocarse la mochila e incorporarse luego a la coreográfica dispersión en el campus universitario atravesando una zona de terracería antes de llegar al corredor externo entre los edificios A y C que sirve en esos momentos como el gran distribuidor del campus universitario.

El regreso a la ciudad cada dos horas se anuncia por la gran cantidad de estudiantes que deambulan por la banqueta o que esperan la llegada de los autobuses en la parte externa del edificio “A”. Para otros las 12, las 4 o las 6 de la tarde significan apresuramientos y pasos rápidos para alcanzar lugar en los autobuses cuando la clase se ha prolongado, sobre todo para los estudiantes del edificio B. En ocasiones el abordaje resulta poco ordenado y los estudiantes deben preguntar a los choferes el destino del autobús.

> *Qué les cuesta poner un cartel con la ruta, tiene uno que andar preguntando a los choferes para donde va. (Consulta de autoridades del campus a estudiantes)*

El regreso por lo regular es más ruidoso y festivo, con más charlas, bromas y algunas asperezas del lenguaje, “no mames”, “que pedo guey”, salvo en el último viaje de regreso cuando la densidad de pasajeros, el cansancio y la insuficiente iluminación interior de los autobuses propicia que cada uno se ocupe de sus propios pensamientos, charle con su compañero de asiento o aprovecha la compañía de su pareja para acurrucarse o intercambiar muestras de cariño, algunas de ellas muy intensas tratándose de un escenario público.

> *En una ocasión me tocó ver una pareja muy desinhibida, que no solo se besaba, sino dejaban ir las manos,* … PSG

Durante el regreso algunas (os) estudiantes ya están pensando en lo que falta por hacer en ese día, las tareas, consultas y trabajos o imaginando la cena y el descanso. Pero para muchos el recorrido del indio-bus es apenas la mitad del regreso aún falta la espera y recorrido del transporte público rumbo a casa. Pero cada vez más estudiantes se dirigen al paradero de la ruta universitaria que los aproxima a sus casas y trabajo y que a deferencia del indio-bus ofrece horarios más frecuentes.

El trayecto común a CU- en donde se encuentran los diversos recorridos citadinos que conducen al campus universitario, inicia en los límites de la mancha urbana partiendo de la Avenida Talamás Camandari, es un tramo de 18 Kilómetros de soledad, con solo dos secciones de 400 metros iluminadas durante la noche, prácticamente sin vigilancia, con edificaciones distantes rodeadas de matorrales que anuncian el desprendimiento del ámbito urbano.

> *… la universidad debe exigir que pongan iluminación, cuando salgo en la noche, todo este camino es una "boca de lobo*". (profesora en junta con autoridades de CU).

> *…yo, la verdad salgo a madre, me da un miedo el regreso, todo oscuro, tan lejos, tan solo… una boca de lobo. PAtc.*

Mapa de las vialidades que conducen a CU

Desde la vialidad se observan el paisaje árido, semidesértico con vegetación tipo matorral: palmas, mezquite, gobernadora, y zacate silvestre, salpicado de deshechos de la actividad humana como: escombro, botellas de cerveza, bolsas de plástico adheridas a las púas de la vegetación y de tramo en tramo, neumáticos desechados y perros. Es un trayecto donde siempre hay perros algunos deambulan y de otros solo quedan los restos machacados por el transporte, también de manera cada vez más esporádica se pueden ver libres, tuzas y halcones; al atardecer algún coyote o sapos durante la época de lluvias. En el paisaje destacan las grandes torres metálicas que conducen energía eléctrica a la ciudad y algunos fraccionamientos de vivienda popular a medio poblar, otros inconclusos o en estado de abandono. Desde esas zonas habitacionales emergen y fluyen personas de condición precaria en busca de transporte que los conduzca a los mundos del trabajo, del comercio y de los servicios que alberga la ciudad.

> *También para la gente que vive por aquí es peligroso porque ellos van a pie o en bicicleta por la orilla de la carretera. Creo que es injusto que no existan banquetas por donde puedan ir un poco más seguros, pero siempre a los más pobres le tocan las peores cosas.* Aee.

La mayor afluencia de personas se observa por la mañana cuando las familias del rumbo recorren a pie, por veredas y el arroyo de la carretera acompañando y cargando las mochilas de sus hijos pequeños hasta la escuela. A lo largo del trayecto se observan también -por las mañanas- apostados en pequeños grupos- estudiantes del CECyTECH – a los que delata el uniforme- esperando que se detenga alguna unidad de la ruta universitaria (por lo general con pasajeros de pie) que los conduzca a su centro escolar.

La vialidad de acceso a CU (Los últimos 18 kms.) inicia con seis carriles en el Boulevard Independencia, tres en cada sentido, separados con una mediana, unos kilómetros más adelante en el tramo Boulevard Miguel de la Madrid se reduce a cuatro, aunque por momentos el acotamiento se convierte en un tercer carril. Los conductores encuentran durante trayecto un semáforo, zonas de cruce peatonal, un "alto" y múltiples señalamientos con las velocidades máximas permitidas en cada tramo 40, 50 y 60 kilómetros, con lo cual – de respetarse la velocidad señalada- esos 18 kilómetros se recorrerían en 23 o 24 minutos. El último tramo con destino a Ciudad del Conocimiento inicia en la intersección de tres vialidades: las Avenidas Fundadores y el Boulevard Miguel de la Madrid y un camino proveniente de colonias del Valle de Juárez. A partir de ahí la vialidad se reduce a solo dos carriles, uno en cada sentido; sin acotamientos laterales ni mediana. El pavimento es relativamente nuevo y se encuentra en buenas condiciones, pero se erigieron en 2012 cinco topes destinados a moderar la velocidad de los automóviles y del transporte público y universitario que poco atienden el señalamiento de 50 kilómetros de velocidad máxima en este tramo. Las múltiples marcas de neumáticos producto de frenadas intempestivas y algunas descomposturas de automóviles evidencian tanto la velocidad como la poca visibilidad de los reductores de velocidad.

> *Los topes son muy peligrosos, porque de noche no se ven y cuando menos lo piensan, ahí está, tremendo frenado o sales volando. Y allí se ven todos los frenones* [en el pavimento]. E.F

Antes de la instalación de los topes los riesgos provenían de la falta de iluminación, de la presencia de algunos animales (vacas y perros) y de objetos sobre la carretera; pero sobre todo del estilo de conducción de estudiantes, profesores y choferes de los autobuses que recorren ese tramo en ambos sentidos a velocidades mayores a las indicadas en los pocos señalamientos viales. Tampoco se puede pasar por alto la carencia de acotamiento en el arroyo de la vialidad, con lo que cualquier descompostura o rebase entre automotores (claramente prohibido por la doble línea amarilla) incrementa los riesgos de un percance mayor. La instalación de los inhibidores de velocidad (topes), no han dado el resultado previsto, pues aunque la velocidad promedio ha disminuido, éstos equipamientos se han convertido en causa de desperfectos y accidentes, sobre todo en la noche cuando por falta de iluminación no se percatan de presencia de los valladares con la suficiente anticipación, lo que provoca que los conductores opten por pasar sobre el tope a mayor velocidad de la recomendable con los riesgos de golpes, descompostura y pérdida de control; también pueden frenar de manera súbita con los riesgos propios de la fuerza inercial y de colisión por alcance de otro automóvil. Como sucedió el 10 de octubre del 2013 en que colisionaron -cerca de las 8 de la noche- por alcance en el primer tope, dos vehículos conducidos por miembros de la comunidad universitaria (en uno de ellos viajaban cuatro estudiantes y en el otro un profesor).

A los conductores de automóviles poco consuela -que se diga que en unos años todo estará poblado- el estado emocional que implica estar fuera y lejos de la ciudad, y luego regresar por un camino obscuro, largo y solitario, resulta angustioso (*estresante* opina una estudiante de psicología). Para ellos no existe la posibilidad de evasión de quienes dormitan o charlan en el indio-bus o en la ruta universitaria. La visibilidad disminuye en la misma proporción que crece la incertidumbre y la zozobra de que una falla mecánica o una ponchadura en los neumáticos los deje expuestos. Para los conductores la distancia y la soledad parecen diluirse conduciendo a mayor velocidad. No se trata de una transgresión a las normas de tránsito, sino de una condición emocional -casi inconsciente- por llegar a las zonas más seguras, pobladas e iluminadas que los estudiantes y profesores identifican como su hábitat cotidiano.

Sin entender la condición emocional que provoca lejanía y desolación, ha resultado fácil inculpar a los estudiantes de inmadurez o de falta de cultura y respeto a las normas de vialidad cuando se presentan accidentes en el trayecto interurbano. La desatención a las

normas y señalamientos viales no es exclusivo de los estudiantes, también se observa que el profesorado y los choferes del transporte público y del institucional (indio-bus). Incluso funcionarios universitarios en vehículos oficiales recorren el trayecto a velocidades que en mucho exceden los límites de 60 kilómetros establecidos en el trayecto que conduce a CU.

> *"…la verdad es que tiene uno que ir muy atento, cualquier distracción… y cuando menos lo piensa, ya está el tope enfrente, yo mismo lo he vivido y me arriesgue a dañar la suspensión, porque ya no tenía espacio para frenar"* FCU

> *"Cuando terminaron la carretera [2011] hubo algunos accidentes sobre todo por las vacas y por la velocidad. Una señora por poco me choca por venir muy rápido, la seguí y le dije, si te quieres matar mátate, pero yo vengo con mis hijos, nos gritamos y casi nos peleamos*". *Yo le gritaba y ella como que se asustó y corrió a la dirección, llegó diciendo que yo estaba loca, que la estaba amenazando… Fab.CON*

El trayecto de la avenida Fundadores no se encuentra vigilado, ni lo recorren con regularidad unidades de seguridad pública o de tránsito, aunque es posible de manera eventual observar agentes de esta última corporación a 12 kilómetros del campus universitario en la avenida Miguel de la Madrid agazapados en la parte media de una recta muy larga esperando sorprender e infraccionar a los conductores que suelen recorrer el tramo a la velocidades superiores a los 75 kilómetros.

> *Para acá vienen pocas patrullas,… pero como dos veces en la noche nos escoltaron patrullas [a las unidades del indiobus] y otra noche se metieron dos camionetas con las luces prendidas [de la policía] hasta el estacionamiento y luego se fueron. Creo que eso es contra la autonomía, pero nadie dijo nada E.P*

El trayecto a CU no siempre fue así, inicialmente se viaja por la avenida Miguel de la Madrid hasta el fraccionamiento Villas de Alcalá y luego se debía transitar durante siete kilómetros por una brecha de terracería paralela al trazado de las torres eléctricas. Aun cuando ese recorrido agreste solo se realizó durante el semestre septiembre-diciembre de 2010, las anécdotas, relatos y experiencias son abundantes. Algunas vistas de manera retrospectiva les parecen ahora divertidas a sus protagonistas, otras claramente no lo son.

Camino de terracería a CU. Imagen tomada de tomada de www. urbanfreak.net

> *La terracería era un lavadero, como pasaban los camiones grandes con material se hizo como lavadero, mucho polvo, íbamos salte y salte. ChIB.*

> *En la brecha, si cerrábamos las ventanas nos ahogábamos de calor y si las abríamos llegábamos como polvorones, era difícil, pero también nos divertíamos. En tiempo de frío era más fácil, porque íbamos bien encerraditos y bien agarrados porque el camión saltaba mucho.* DOA

En la brecha era difícil para los carros algunos se poncharon o se descompusieron y teníamos que irlos a recoger. Cuando llovía algunos se atascaban y también íbamos a sacarlos. Una vez llovió mucho y mejor suspendieron las clases porque no sabíamos si íbamos a poder salir por la brecha. Jmto.

Las clases terminaban a las cuatro porque a las cinco ya estaba obscuro, y era difícil ir por la brecha, también estaba lo de las vacas que se atravesaban, bueno con la carretera se siguen atravesando y como son negras pues si ha habido accidentes. Una maestra que chocó en la brecha con una vaca, -además de que el carro quedo hecho garras-, se lastimó el cuello y mejor dejó de dar clase. Dijo que no iba a seguir arriesgando la vida. Foro

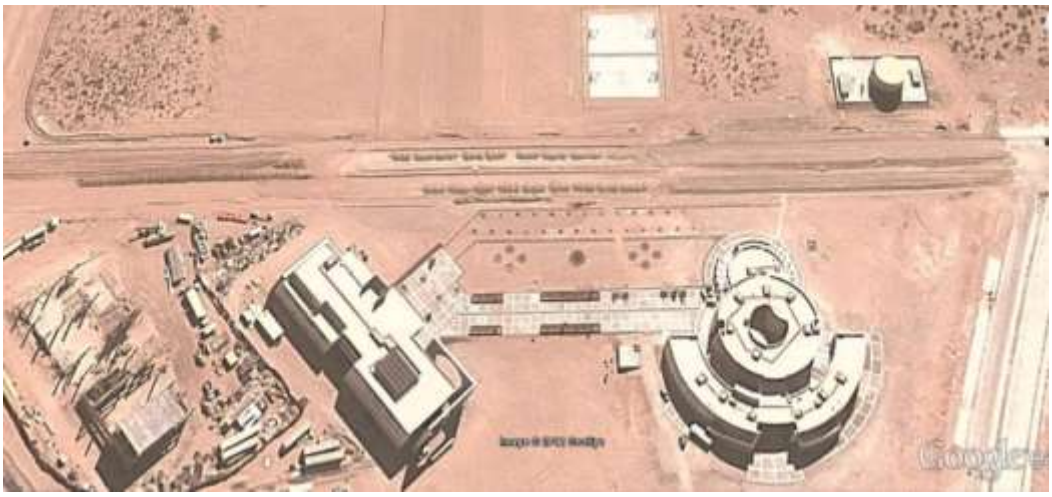
6.2 El campus universitario

Al inicio de actividades y servicios educativos el campus universitario de CU estaba lejos de cumplir las condiciones mínimas de habitabilidad, seguridad y soporte de la actividad académica que corresponden a un campus universitario. Además de las evidentes condiciones de aislamiento y la lejanía, las edificaciones estaban inconclusas y los servicios hasta los más elementales, eran precarios e insuficientes para dar soporte a una vida académica digna. Parecía tratarse de infraestructuras desterradas, arrojadas fuera del medio urbano como sucedía con el Centro Federal de Reinserción Social (CEFERESO) ubicado en sus proximidades. Las vialidades estaban por hacerse y seguían la traza de algún plan urbano que claramente beneficiaba a los terratenientes y a las empresas constructoras de vivienda. La carencia de equipamientos urbanos era evidente. El primer acceso al incipiente campus universitario consistía en una brecha de terracería de seis kilómetros. Luego se vería que ese agreste recorrido resultaba más corto y directo que la vialidad asfaltada puesta en operación en enero del 2011.

Toma de conjunto del campus universitario CU. Fotografía del archivo de la UACJ

Los servicios públicos de electricidad fallaban con frecuencia y las necesidades de agua para el único edificio universitario en operación se atendían con un gran tanque de almacenamiento que proveía apoyada por un sistema de bombas del vital líquido a la sección norte del edificio “A”, ya ocupado por los primeros estudiantes. Ese mismo depósito abastecía de agua (aún lo hace) a la empresa constructora que estaba por concluir los trabajos en ese primer edificio, al tiempo que avanzaba en la construcción de la segunda edificación denominada edificio C.

Al arranque de actividades una planta de electricidad a gasolina generaba la energía eléctrica para las aulas y dependencias universitarias; y con ello posibilitaba la operación de las bombas hidráulicas que llevaban agua hasta los baños del edificio “A”. Su funcionamiento intermitente obligó a los primeros universitarios a echar mano de cubetazos de agua para asear las tazas sanitarias entre uno y otro usuario. Se carecía entonces de sistema de clima interior y unos abanicos de pie en verano y calentadores en cada aula durante el invierno intentaban hacer tolerables las temperaturas extremas. La anómala conectividad digital y telefónica, propiciaron largos periodos de incomunicación que hacían más sobrecogedor el aislamiento. Al soleamiento, los vientos, el trayecto de terracería y la falta de cafetería, se sumaban a las condiciones inhóspitas: lejanía, aislamiento, desnudez del paisaje y las terribles heladas que en febrero de 2011 bajaron los termómetros hasta 15ºC bajo cero. No es extraño -contextualizando esa etapa- que aquella comunidad pionera de universitarios, sintiera que había sido desterrada.



Fotografía de Google Earth 2011 meses después de haber iniciado operaciones el Campus CU

El predio de 300 hectáreas sobre el que se ha ido edificando la ciudad Universitaria, presenta entre las rugosidades naturales de su superficie, algunas elevaciones que apenas alcanzan el calificativo de montículos, sin embargo, crean diferentes planos y un sistema de pendientes. La parte más elevada del predio, está destinada –por su posición topográfica superior- para acoger en el futuro los edificios de gobierno universitario, pero mientras llega ese momento, el desarrollo del área académica avanza con edificaciones e infraestructuras en una pendiente que desciende en dirección nororiente, primero en forma abrupta y luego el declive se va suavizando. Sobre esa pendiente, y en las márgenes de una vialidad se han erigido tres edificios y está por concluirse un complejo académico de cuatro áreas.

Como lo establece el Plan Maestro para el desarrollo del Campus Ciudad Universitaria en su apartado ecológico y de sustentabilidad, se procuró al fijar las áreas de edificación, alterar lo menos posible los nichos y condiciones ecológicas preexistentes, por ello los edificios A,C y B siguen el declive natural con trabajos de nivelación mínimos, quedando ubicando el primer edificio en la posición más alta de la ladera y el último en una posición claramente más baja y contiguo a una depresión plana que acoge al estacionamiento general.

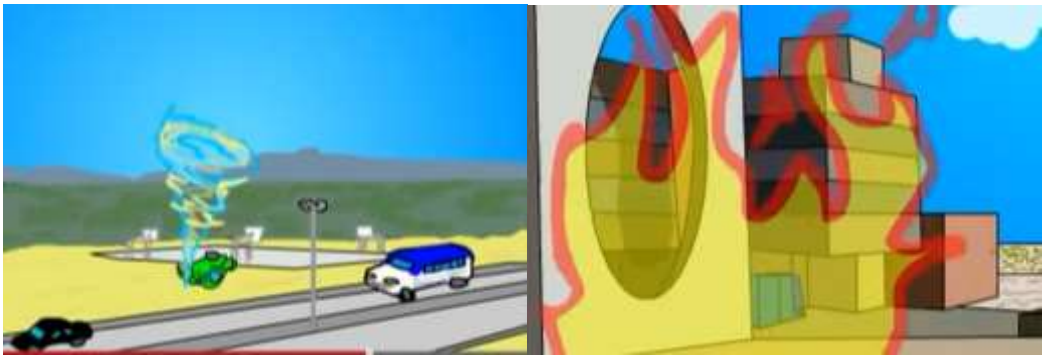
Pese al cuidado inicial, al construirse las vialidades y banquetas se alteraron y encajonaron inadvertidamente los cauces naturales por donde fluyen los escurrimientos de aguas durante los periodos de lluvia. La conjunción de condiciones naturales e de la intrusión humana, propician que durante el periodo de lluvias, las vialidades y el corredor exterior -construidos ambos siguiendo la pendiente topográfica- se convierten en arroyos pavimentados por donde corre el agua hacia las partes bajas ocasionando encharcamientos en la partes sur del corredor

exterior y en una hondonada localizada entre los edificios A y C, así como anegamiento notable del estacionamiento general y, cuando las lluvias son intensas los flujos de agua y lodo llegan hasta el vestíbulo sur del edificio C e inundan la planta baja del edificio B.

Fotografía aérea del campus de CU. Archivo de la UACJ

> *…no sé a quién se le ocurrió poner pinos afganos, por lo menos la tercera parte ya están secos. Si tenemos el palo verde y el árbol de mezquite que son árboles que crece donde lo pongan. Van a pasar años antes de que esos pinitos formen alguna cortina rompe-vientos, porque para sombra definitivamente no son. Con los años de riego y el cuidado que van a necesitar, -plantar árboles tan pequeños- a mí no me parece una elección muy inteligente, creo que les faltó asesoría. Si lo querían era sombras, les habría salido más barato comprar árboles de sombra de mayor tamaño, de los que pudieran disfrutar más pronto. Pero tampoco es una buena opción estar introduciendo especies exógenas que alteran el equilibrio ecológico, y eso no es sustentable, ni educativo…*DR. AD.A.

La simple presencia del hombre con sus desmontes, edificaciones y vialidades, potencian la intensidad de las frecuentes tolvaneras. El escalpado del suelo para instalar edificaciones, servicios y equipamientos dejan tierra suelta y desnuda que es fácilmente desplazada por los vientos, ocasionando incomodidad entre los pobladores y mayor esfuerzo de quienes deben mantener limpias las edificaciones expuestas continuamente al viento y al polvo. La formación de barreras de vegetación y áreas arboladas previstas en el Plan maestro para atemperar la exposición al sol y al viento, solamente cuenta con dos franjas de pinos afganos de pequeña talla, incapaces de proveer protección o sombra alguna. El sistema de iluminación es el signo nocturno de la ocupación humana y elemento indispensable en la salvaguarda de la seguridad y de los bienes universitarios. Pero esa luz artificial signo de modernidad es un elemento que altera el comportamiento de las especies nativas, particularmente de grandes poblaciones de insectos como saltamontes, escarabajos y arañas que son atraídos durante la noche y en ciertos periodos del año hasta convertirse en verdaderas plagas.



Imágenes de la animación en YOUTUBE Indómito Champ UAHCJ-CU (2011)Martínez Varela

Esas adversas condiciones del nuevo hábitat universitario tuvieron efectos diversos en los pobladores, el más positivo precipitó al interior de esa primera y pequeña la comunidad los afectos, la solidaridad y en los reiterados encuentros e interacciones se fue construyendo una cohesión y un fuerte sentido de pertenencia, que parece diluirse, con la llegada de nuevos pobladores y de la mejora en las condiciones de habitabilidad del campus. Otro efecto, menos grato propició una autopercepción de minusvalía, de ser los estudiantes sobrantes, de ser los rechazados de los campus citadinos (IADA, ICB, ICSA, IIT), de ser aquellos a quienes se les ofrecía una última y distante oportunidad de ingresar a la universidad.

Desde los criterios del "Campus didáctico" establecidos por Campos Calvo-Sotelo la llamada Ciudad Universitaria era solo un par de infraestructuras universitarias ultraperiféricas en proceso de construcción. Sin articulación vial, carente del vital soporte social y cultural que brinda el tejido urbano. Se trataba de una unidad precaria y mínima, incapaz de brindar una formación profesional de calidad. Carente de infraestructuras y de la masa crítica de académicos necesaria para realizar las tareas de investigación y vinculación a los sistemas productivos, sociales y de servicio de la ciudad. Incluso los servicios para la actividad docente eran insuficientes, faltaban: profesores, bibliografía, equipos didácticos, talleres, laboratorios y espacios deportivos.

Avance de construcción del edificio A en Ciudad Universitaria. Foto archivo UACJ

Pareció una decisión precipitada iniciar el poblamiento de CU, un acto imprudente y temerario considerando la falta de infraestructuras y servicios, particularmente si se tenía en consideración el clima de inseguridad y violencia imperante en una ciudad declarada en ese momento la más violenta del mundo. Pero esa misma violencia se convirtió en el acicate para ofrecer educación universitaria a una mayor y más diversa población de estudiantes Y así contra viento y violencia inicio la vida universitaria en medio de la nada.

6.3 Los edificios universitarios

Fotografía tridimensional del edificio A Tomada de Google Earth

6.3.1 Edificio A

El edificio “A” con casi 6,000 m2 de espacios disponibles es una construcción emblemática de líneas curvas y acabados híbridos en los que el concreto, el estuco y la corona de apariencia metálica del cuerpo central se disputan la primacía, sugiriéndonos la simbiosis entre tradición e innovación. La parte frontal orientada al norte, recibe a los universitarios con un amplio y luminoso vestíbulo provisto de doble puertas acristaladas destinadas a preservar la temperatura regulada del interior y contener el ingreso de polvo e insectos del exterior. La edificación integra tres cuerpos, cada uno con diferente altura: el primero al centro es un cilindro de tres plantas que arropa a un pequeño patio interior circular. Este cilindro parece emerger del cuerpo semicircular de dos plantas que envuelve la edificación por la parte norte, formando una capa frontal. Entre estos dos cuerpos (semicircular y el cilíndrico central) se forman dos pequeños y simétricos patios abiertos que con sus curvaturas y acristalamientos proveen de luz natural a los corredores interiores. El tercer cuerpo ubicado en la parte posterior es una estructura cilíndrica de una sola planta que aloja la cafetería. Este cuerpo cuenta con dos grandes accesos: el de la parte norte interseca con el cuerpo central y es la entrada natural a la cafetería, mientras que el acceso sur conduce al exterior.

Imagen tridimensional del edificio “A” tomada de google earth

Planta baja

Los tres cuerpos del edificio “A” se articulan en la planta baja para formar una sola edificación teniendo como eje un lobby o gran corredor interior de 157 m2 con forma de trapecio que va de norte a sur desde el vestíbulo acristalado en la parte frontal del edificio hasta la puerta de acceso al patio interior. Este espacio al que las rugosidades del terreno y el asentamiento le confieren cierto declive fue concebido para ser el principal distribuidor de trayectos para los pobladores de este edificio, Pero debido a que el sistema de transporte “indiobus“ tiene como base de llegada y partida una vialidad localizada en la parte posterior y sur de este edificio, el ingreso frontal perdió su rol protagónico y paso a ser es utilizado casi exclusivamente por los funcionarios y el profesorado que estacionan sus vehículos en el frente del edificio, cediendo con ello al acceso secundario oriente la primacía en cuanto a la cantidad de transeúntes. A pesar de la renuncia como gran distribuidor de trayectorias, el área vestibular es un espacio versátil de múltiples usos que con regularidad funciona como: sala de espera, lugar de descanso, calle didáctica, área de exposiciones, recinto electoral o para realizar actividades temporales correspondientes a la gestión institucional como: evaluación del profesorado y recepción de solicitudes de becas socioeconómicas entre otros trámites.

Fotografía de un muro del hall o lobby del edificio A utilizado como calle didáctica.

El cuerpo central del edificio “A” en la planta baja acoge y concentra las actividades de gestión y una parte relevante de los servicios de apoyo. Esta edificación -aun inconclusa en 2011- fue el primer hábitat académico erigido y poblado y, del que más historias y referencias se tienen, es también la construcción más emblemática y singular del campus CU, y ha sido de 2010 a 2013 la sede simbólica del poder institucional.

Se trata de un edificio cuyo diseño cilíndrico y muros curvos, agrada y extravía tanto a los pobladores cotidianos como a los visitantes. Esta edificación considerada en su conjunto, es claramente el espacio institucional en donde se realizan la mayor cantidad y diversidad de actividades: desde los encuentros educativos que ocurren tanto en las aulas tradicionales, salas electrónicas, Centro de lenguas, Sala audiovisual; como en los cubículos del profesorado de tiempo completo; están además las actividades de gestión realizadas por las unidades de: Control escolar, Coordinación académica, despachos de enlace de los institutos y por la Dirección o jefatura del campus; también la planta baja acoge los servicios que realizan áreas de apoyo como: la Unidad de atención médica (UAMI) y la Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil (COBE). Si ello no fuera suficiente para ratificar su centralidad, en este mismo edificio se encuentra la cafetería que es el espacio más concurrido y con mayor rotación de usuarios en CU. A pesar de la diversidad y densidad de actividades y de usuarios que con frecuencia se arremolinan de manera caótica en sus corredores, quedan algunos recovecos y

resquicios -como los localizados bajo las escaleras del cuerpo semicircular- que han servido como un espacio casi privado para que algunos estudiantes se muestren sus afectos o tomen una siesta entre clases recostados en el piso. Esas prácticas de dormitación o loas a Morfeo que a los responsables del campus les parecen inadecuadas -porque dan mala imagen- se mudaron en 2012 a las áreas que fueron equipadas con sillones y sillas de espera -incluyendo el lobby y la biblioteca- dando mayor visibilidad a las fatigas y cansancios de una parte del estudiantado de CU que de manera cotidiana se apoltrona y dormita a la vista de todos.

Hasta la planta baja del edificio "A" deben llegar los estudiantes y profesores de los distintos programas académicos en peregrinación para realizar trámites académicos y administrativos: solicitar información, constancias, reservar el uso de la sala audiovisual, o para llenar, entregar y conocer los resultados de sus solicitudes de beca.

Sala audiovisual, Ceremonia de entrega becas socioeconómicas a estudiantes de CU-2011

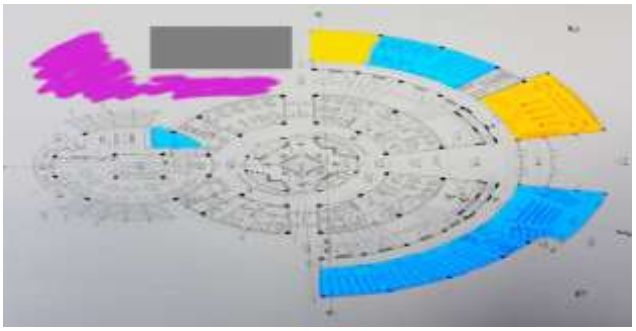
Pero también para gestionar la credencial del indiobus, obtener en préstamos los balones para la práctica de algún deporte; recibir atención o asesoría médica y para recoger la credencial del seguro social, tomar condones o recoger los resultados del examen médico Papanicolau. La marea humana cumple rigurosamente ciclos horarios, porque a esa planta baja concurre cada dos horas el profesorado para registrar en un lector biométrico su asistencia a clase.

Se trata claramente de la sede del poder simbólico y burocrático, del área en la que se separan y distinguen los que solicitan y piden, de los que autorizan y pueden dar; los que vigilan y quienes son vigilados. La diversidad de concurrentes, de relaciones simbólicas e interacciones es propiciada tanto por las actividades docentes, como por el horario administrativo.

A la densidad de transeúntes en el edificio A, en mucho contribuye la notable cantidad de estudiantes que concurren a la cafetería y la de aquellos otros que simplemente esperan -la siguiente clase o la salida del indiobus- en el interior del edificio al amparo del ambiente climatizado. A la densificación poblacional contribuye de manera evidente la configuración espacial de los corredores, diseñados para la circulación de un número menor de personas, que se saturan al convertirlos en espacios de espera y encuentro, en lugares en donde se entraman y colisionan las trayectorias múltiples y diversas de los estudiantes y profesores de esta comunidad.

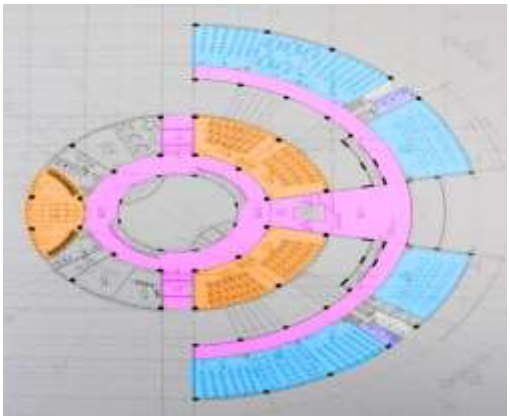
Fotografía de estudiantes esperando turno para ser atendidos. Planta baja del edificio A- CU

Para mantener la fluidez y seguridad en la planta baja del edificio se diseñaron seis accesos, aunque solo cuatro se encuentran en uso: el frontal o principal, el posterior en la cafetería y dos laterales o secundarios. Otros dos accesos laterales se conectan con los dos patios que forma el cuerpo semicircular, pero debido a que las curvaturas arquitectónicas propician corrientes de aire, ingreso de polvo y la pérdida de control de la temperatura interior, permanecen solo como grandes ventanales. Además de las puertas para el tránsito cotidiano, en esta planta baja se encuentran cinco salidas de emergencia, dos en los extremos del cuerpo semicircular, otra en la sala audiovisual (frecuentemente obstruida por motocicletas) y una más en la sección de atención médica. El equipamiento de la planta baja incluye cuatro secciones de baños, ubicados dos en el cuerpo semicircular o área académica y dos más en el corredor circular que conduce al área de gestión y a la cafetería. Desde ese corredor se tiene acceso al patio interior. Se trata de un pequeño patio circular a cielo abierto, provisto de escasa vegetación y amueblado apenas con tres bancas metálicas al que ingresan algunos estudiantes para consumir los alimentos y bebidas que han traído de casa o adquirido en la cafetería, pero muchos otros ingresan solo para romper la rutina, tomar un poco de aire fresco, descansar, charlar, esperar, tocar la guitarra o encender algún cigarrillo. Durante algún tiempo (2011) ese patio relativamente aislado y neutro fue punto de reunión de estudiantes adeptos o pertenecientes grupos religiosos, quienes realizaban un breve ritual consistente en compartir una oración formando un círculo tomados de las manos mientras musitaban su plegaria, para luego, cada uno dirigirse a sus propios cursos. Sin embargo esta práctica fue suprimida con la intervención del responsable del campus que atendió los reclamos de otros estudiantes que se incomodaron y exigieron mantener a la universidad como una institución pública y laica, libre de proselitismo y de prácticas religiosas.



Plano de la planta baja del edificio “A” proporcionado por la UACJ. Acotaciones propias

El cuerpo semicircular en sus plantas baja y primera, -separado en forma improvisada del resto de la inconclusa edificación por improvisados muros de tabla roca y plásticos de color negro- fue el primer espacio del campus Ciudad Universitaria que se equipó para iniciar en operaciones y ser poblada en 2010, por una comunidad de 500 pioneros formada por estudiantes, profesores y personal administrativo.



Plano de la primera planta del edificio “A” proporcionado por la UACJ. Acotaciones propias

Entonces se localizaban –en la planta baja- las oficinas del campus, la biblioteca (en amarillo), la sala audiovisual y algunas aulas; mientras que en la primera planta -de este estrecho e inconcluso escenario educativo- las aulas y talleres fueron utilizados para la impartición de clases.

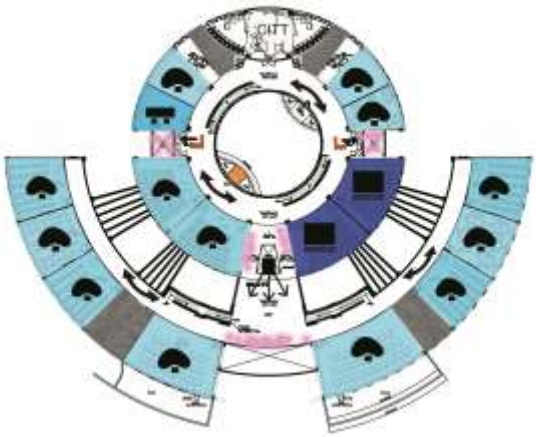
A la entrega del edificio “A” (2011) una vez que fueron concluidos los cuerpos central y la cafetería, el hábitat se expandió y algunos espacios cambiaron de uso, en especial los destinados a las funciones administrativas y de apoyo académico. Las oficinas de gestión se mudaron al cuerpo central del mismo edificio “A” (2011), mientras que la biblioteca y la Coordinación de Orientación y Bienestar estudiantil debieron esperar al 2012 para trasladarse a la segunda planta y planta baja del edificio C, con lo cual algunos los recintos del cuerpo semicírculo del edificio “A” recuperaron la función de aulas para lo que fueron diseñadas. La cafetería por su parte se convirtió en el centro neurálgico y pese a ser la mayor instalación de la institución destinada a la restauración y alimentación, rápidamente se evidenciaron sus limitaciones de capacidad y servicio, así como la carencia de un espacio exterior sombreado en donde poder consumir alimentos, charlar y esperar.

Primera planta

La primera planta del cuerpo central desde su apertura en 2011 ha sido sede exclusivamente de aulas y cubículos para profesores, incluso un aula multifuncional para estudiantes (de medianas dimensiones) se ha utilizado, -primero- para albergar al Centro de lenguas, pero luego se habilitó como oficina y sala de juntas del Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica, una dependencia satélite en la que se observa muy poca actividad.

En la configuración espacial de la primera planta participan y se articulan dos cuerpos del edificio: el semicircular (antes descrito) que operaba desde el inicio (2010) y el cilíndrico central puesto en operación y ocupado en 2011. En esta planta -a la que se puede llegar por cuatro escaleras todas muy estrechas (1.3 m.), o por un elevador -que posibilita el acceso a personas con alguna discapacidad- destacan: primero la curvatura de sus corredores que al intersecarse con el área del entrepiso crea un efecto laberíntico que a más de un miembro de este colectivo le ha causado extravío; el espacio articulador es el entrepiso con forma de trapecio. Es un espacio gemelo en forma y superficie al hall o lobby de la planta baja, pero con una oquedad que permite que la luz natural descienda hasta la planta baja. Se caracteriza por

ser un espacio diáfano y con magnífica iluminación natural y que pese a su relativa amplitud se utiliza preferentemente para transitar entre las distintas zonas de aulas, aunque en la parte norte del entrepiso -totalmente acristalada- se colocaron sillas en las que los estudiantes charlan, leen y esperan. Desde ahí algunos atisban el paisaje o los avances en la construcción del gimnasio y alberca.



Plano de la primera planta del edificio A (CU-UACJ) Acotaciones propias.

El tercer elemento peculiar en esta primera planta son los muros plegables recubiertos de carpetas textiles, que separan las aulas y que posibilitan convertir a pares de aulas contiguas en un recinto de usos múltiples de mayores dimensiones -posibilidad que se aprovecha solo un par de veces al año-; otro elemento importante en la distribución espacial y en la configuración de territorios del alumnado lo constituyen dos nichos intersticiales (señalados en color rosa) ubicados justo sobre las salidas laterales de la planta baja. Estos espacios fueron diseñados como parte de la configuración arquitectónica para proveer de luz natural a los corredores y para colocar vegetación que rompiese la austeridad interior. Son pequeños espacios de 10 m2, con acristalamiento que permiten visualizar el entorno exterior y rompen con la monotonía de las curvaturas.

Estudiantes trabajando en suelo. Edificio A de Ciudad Universitaria.

El tardío amueblamiento propicio que se convirtieran en territorios de espera -entre clase y clase-. Primero esos espacios fueron ocupados por los estudiantes, que formaban pequeños grupos sentados en el suelo, luego los sillones que ahí fueron colocados se legitimó su ocupación definitiva. Pese a su estrechez y pequeñas dimensiones se han convertido en auténticos “lugares” en el sentido otorgado por Augé (2008).Esos espacios que parecían

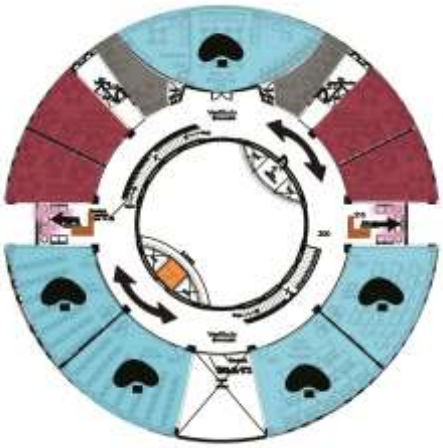
residuos arquitectónicos o nichos de luz pasaron a ser un espacio y territorio exclusivo de los estudiantes.

Fotografías de estudiantes poblando uno los intersticios del edificio “A”

La dotación de mobiliario convirtió estos pequeños espacios en áreas codiciadas, en territorios cuya posesión se disputa con la ocupación temprana o recurrente. Para los estudiantes son espacios valiosos porque ofrecen la posibilidad de múltiples interacciones, actuaciones y acciones, desde avanzar en las tareas, mantener comunicación a través de dispositivos electrónico, conversar con algunos compañeros, dormitar, acurrucarse junto a su pareja o simplemente dejar que corra el tiempo atisbando por las ventanas desde un espacio confortable, climatizado y con acceso a internet; pero sobre todo porque ese espacio es definitivamente un territorio que consideran propio, con distancias proxémicas que varían entre cada grupo de pobladores, se trata de un espacio de los estudiantes, en el que no reciben ni aceptan (por el momento) intromisión alguna.

Segunda planta

La segunda planta se integra únicamente con la parte superior del cuerpo cilíndrico que ocupa la parte central del edificio. Es un área que calca la configuración espacial de primera planta. Ofrece una idéntica distribución de aulas, áreas para cubículos, y de la sala ovoide, que en esta planta estaba destinada al profesorado, pero que ha sido ocupada como aula-taller por el programa de nutrición.



Plano de la segunda planta del edificio “A” (aulas y cubículos) proporcionado por la UACJ

La segunda planta cuenta con dos secciones de baños y un par de esos espacios intersticiales que ya he descrito, pero que en esta planta son de menores dimensiones. Esos intersticios se pueblan, habitan y se hacen lugares, pero no se nombran, porque no existe un nombre para ellos, la única referencia tópica que utilizan los estudiantes son los sillones o el número de aula más próxima, pero al igual que los espacios de la primera planta, se ocupan reiteradamente (durante un periodo escolar) por los mismos grupos o parejas de estudiantes que durante algún horario lo hacen su territorio, manteniendo el control del espacio y de las interacciones que ahí se realizan.

Fotografía de estudiantes en uno de los intersticios de la segunda planta

Otro espacio territorial demandado en la segunda planta son los peldaños de la escaleras que conducen al techo, que por tratarse de instalaciones para el mantenimiento están exentas de tránsito, lo que les permite a los estudiantes disponer de un lugar en donde esperan, charlan o improvisan un espacio compartido en el que consumen alimentos.

A esa segunda planta concurren solo profesores y estudiantes que tienen previsto un encuentro académico, sea una clase o tutoría; pero puede encontrarse también al personal de intendencia a quienes les corresponde el aseo en ese nivel, tal vez por esas razones o porque las escaleras resultan extenuantes, la segunda planta es el espacio menos concurrido y más discreto de todo el edificio, pero por las mañanas no es necesariamente el espacio más silencioso. En este nivel los estudiantes se sienten- tal vez por el aislamiento- más relajados, conviven en pequeños grupos o con sus parejas. Es un espacio en los que los solitarios o quienes desean comunicarse con sus afectos remotos se sienten cómodos. El ambiente, la densidad y las interacciones van cambiando conforme avanza el día y el ciclo escolar. Por las mañana fluyen y transitan estudiantes y profesores con vivacidad y algunos incluso con entusiasmo, los pasos son más rápidos y las charlas más abiertas, pero por las tardes cuando la iluminación, el número de pobladores y transeúntes es menor y las autoridades ya han abandonado el campus universitario, la segunda planta se convierte en un espacio de espera, de charlas más íntimas o de encuentros plácidos, -salvo al finalizar el semestre-, porque durante ese periodo los estudiantes hacen antesala fuera de los cubículos del profesorado, en demanda de tutoría, asesoramiento, revisión de trabajos pendientes o esperando conocer sus calificaciones finales. Luego todo queda en silencio en espera del siguiente ciclo, de nuevos pobladores, nuevas relaciones y de nuevos afectos.

6.3.2 Edificio C

Imagen tridimensional del edificio C de CU tomada de Google Earth y Logotipo UACJ 2013

El edificio C fue la segunda infraestructura educativa puesta al servicio de esta comunidad, se trata de una edificación peculiar que rápidamente se asocia con el campus de CU, sobre todo después de que la segunda piel angular de esta edificación y uno de los grandes óculos se utilizaran como insignias en el logotipo institucional diseñado con motivo del cuadragésimo aniversario de la creación de la UACJ. Se trata de una edificación de tres plantas, emblemática y con una sugerente composición arquitectónica. De su exterior destacan una estructura angular independiente que funciona como una segunda piel provista de dos grandes oquedades. Este elemento arquitectónico aunque destinado a proveer progresivamente de sombreado e iluminación a la sección de aulas es sin duda un componente estético-funcional que distingue a este edificio al igual que sus grandes ventanales acristalados de color azul y una sección de placas fotoeléctricas en el extremo oriente de la edificación que abonan al discurso de sostenibilidad institucional.

A pesar de la compleja composición exterior, la distribución de sus interiores mantiene una regularidad, que en su simplicidad recuerda las nueve celdas del juego del gato: tres niveles y tres secciones por nivel. De ellas las tres celdas o secciones centrales en las tres plantas comparten la posición y cumplen la función de áreas de tránsito y distribuidores, -aunque la superficie de la planta baja es claramente mayor y más versátil que las correspondientes a la primera y segunda plantas. En tanto que las celdas de la parte derecha del edificio en los niveles primero y segundo se destinan a infraestructuras de apoyo académico como el área de tecnologías de la información en el primer nivel y la biblioteca en el segundo nivel; las secciones o celdas al lado izquierdo en los niveles primero y segundo cuentan con una distribución idéntica, inicia con un vestíbulo -siempre poblado por estudiantes rezagados, dormitando o en espera de algún compañero- de ahí parte el corredor desde el que se ingresa a las aulas. El amplio corredor es un área de tránsito que termina en grandes ventanales que proveen de abundante iluminación y de una visión panorámica del entorno.

Planta baja

El acceso principal o la parte frontal de este gran cubo mira hacia el sur, es una orientación que permite que hasta su puerta principal lleguen los estudiantes después de descender del transporte institucional, recorriendo una sección de terracería hasta incorporarse al gran corredor exterior que conecta los edificio “A” y “C”, pero también se puede ingresar al edificio por el acceso posterior (al norte) transitando por alguno de los senderos de tierra y grava que lo enlazan con el edificio “B” y con el área del estacionamiento comunitario. Llegando por la parte frontal sorprende que en la planta baja la sección de la derecha sea un amplio espacio abierto, provisto de techumbre -delimitado y sombreado por la estructura a la

que he denominado segunda piel-, se trata de una configuración espacial sin más equipamiento que cuatro jardineras rectangulares sin vegetación alguna, esas jardineras sirven de asiento a estudiante que conversan u observan algún partido entre sus compañeros. Es un espacio con una superficie cercana a los 600 m2, que en la señalética institucional se ha denominado "Plaza cívica" sin que estén claras las razones del nombre. Este espacio ha cambiado de uso durante el breve periodo que comprende este estudio. Primero fue solo una abertura edificativa hasta donde se desplazaba el estudiantado en un ejercicio de exploración, observando cómo iban erigiéndose esos altos muros con los grandes óculos centrales. Cuando se permitió el acceso fueron múltiples las visitas guiadas por la curiosidad. Al descubrir las ventajas de contar con un espacio abierto y sombreado, poco a poco se significó como espacio lúdico a cuyo amparo los estudiantes jugaban futbol y chinchilagua, luego se trasladaron soportes para la red de volibol -y este juego dominó la escena- en algún momento se instalaron canastas móviles para básquetbol, pero la reverberación de los repetidos botes mostraron que no era el lugar adecuado, a pesar de esta condición de amplificación sonora que propician los muros, estos son aprovechan por los estudiantes para jugar al rebote en los momentos en que la plaza se encuentra poco concurrida.

La "Plaza cívica" nunca ha fungido como tal, ha permanecido durante dos años como el espacio lúdico más diverso. Este uso no solo es propiciado por el sombreado, sino también porque los espacios y territorios de recreación como las canchas de basquetbol localizadas en la parte sur del edificio "A" fueron demolidas a mediados del 2011 e inhabilitado algunas cachas de futbol y beis bol ambas acciones para dejar espacio a nuevas edificaciones como: El complejo de cuatro estructuras edificativas conocidas como edificios D1 a D4 y a las obras del complejo deportivo en que se incluye canchas de futbol rápido y una alberca olímpica. Quedando la plaza cívica como provisional recinto deportivo y didáctico, porque al cobijo de del sol y del viento es también un espacio en que se imparten clases y se realizan algunas prácticas por los estudiantes del programa de entrenamiento deportivo.

Durante algunos meses del año 2012 la tercera parte de la superficie que ocupa la Plaza cívica cercada por malla ciclónica y con grandes candados, fue el depósito del mobiliario que se instalaría en este edificio. Luego cuando el mobiliario fue colocado en las aulas, esa misma sección fue concesionada a una empresa de alimentos que expende fruta picada, licuados y comida fría, -en un intento por ofrecer alternativas saludables de alimentación a la comunidad universitaria-. En una clara renuncia a la pretensión de constituir ese espacio en plaza cívica, se ha transformado en un área de recreación y restauración incluso se instalaron dos grandes pantallas en la que se exhiben videos y programación comercial, además de bocinas en las que se suele escuchar música popular, que si bien alegra el ambiente, poco contribuye en la construcción de la cultura académica universitaria porque lejos de estimular un placentero y relajado solaz, interfiere con los estudiantes y profesores ubicados la sección de mesas de esa cafetería no solo para consumir alimentos, sino para conversar, cambiar de aire, realizar trabajos en forma individual o en pequeños grupo, consultan sus dispositivos electrónicos, o simplemente dejar que corra en mientras toman algún refrigerio.

> *A mí me gusta trabajar en esas mesas, porque estas al aire libre, a mí me desespera estar siempre encerrada, a veces hace mucho calor o hay mucho aire y mejor me quedo adentro, pero lo que no soporto es que pongan música ranchera o que los de entrenamiento deportivo empiecen con sus gritos*. Alm. ENF.

La sección central de la planta baja –como ya se ha señalado- está ocupada por dos pequeños vestíbulos (frontal y posterior), y un lobby o hall de aproximadamente 500 m2 al que se ingresa desde los vestíbulos, ambos dotados de puertas dobles y acristaladas en un intento para regular el clima artificial interior, pero que no logran impedir que se filtre gran cantidad de polvo y algunos insectos de la fauna local (grillos, chapulines y escarabajos) a los que se han

habituado los pobladores de esta comunidad, aunque no deja de incomodarlos en las épocas en que parecen como una plaga que cubre parte de los muros del edificio.

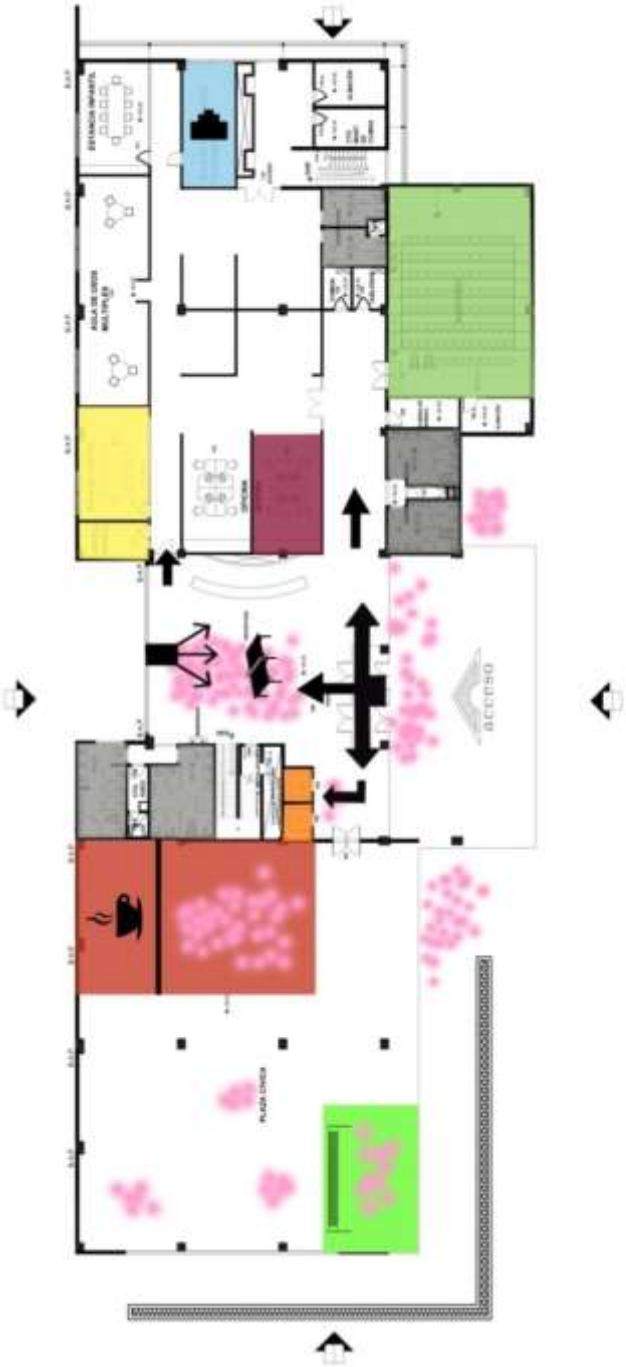
En el vestíbulo frontal del edificio, de manera intermitente se colocan decorados, sugerencias y carteles para promover campañas de ahorro de energía, de conciencia ecológica, de solidaridad social o simples pizarras que proveen a los estudiantes de espacios en los que registren de propia mano su respuesta personal a preguntas tales como ¿Qué te haría feliz? O ¿Qué harías si fueras rico? Las respuestas suelen cubrir un espectro de posibilidades que inicia en lo obvio, pasa por lo tradicional, lo chusco y concluyen en lo grotesco u obsceno.

Ese vestíbulo frontal es a partir de las 11 de la mañana un área sombreada que acoge a distintos grupos estudiantes que charlan y mantienen interacciones recíprocas de tipo afectivo, de tolerante co-ocupación, e incluso interacciones festivas. Algunos de los pobladores no parecen interesados en establecer relaciones o interacción con quienes comparte el espacio y tiempo de espera, ensimismados observan de soslayo el acontecer, los recorridos y comportamientos de los compañeros que se alejan o que se aproximan. En general toda la planta baja del edificio “C” es el área preferida por los protagónicos y exhibicionistas, de quienes quieren hacer de conocimiento público una nueva pareja. Es un área de libertad, un área pública acogidos por el sombreado del edificio, pero que al tratarse de la parte exterior (admite y tolera) conductas y vocabulario que no suele emplearse con tal sonoridad o desenfado en el interior de las edificaciones.

En algún momento este espacio vestibular estuvo provisto de un par de sillas dobles de patio, tipo balancín -muy disputadas- porque en ellas los estudiantes y parejas se mecían, charlaba, descansaban o permanecían abrazados. Pero el uso intensivo y en algunos casos abusivo terminó por dejarlas inutilizables y jamás fueron remplazadas a pesar de que los responsables del campo parecían complacidos al observar el disfrute que producía entre los estudiantes, un equipamiento tan ordinario, pues se trataba simplemente de un columpio compartido. Ahora solo disponen en ese vestíbulo exterior de una rígida banca fija de plástico comprimido, que no desdeñan.

El lobby o gran salón que recibe a quienes ingresan al edificio “C” opera en forma primaria como distribuidor para los transeúntes que se dirigen a la sala audiovisual, al área administrativa o a la sala del profesorado en esa planta baja, a la vez que sirve de corredor a los estudiantes y profesores que se dirigen o provienen del edificio “B”, pero sobre todo recibe y distribuye los recorridos de quienes tienen como destino las aulas de la primera y segunda planta de este edificio o se dirigen a la biblioteca, las aulas electrónicas y la unidad de impresión y préstamo de cañones de proyección localizados en la segunda y primera plantas respectivamente. De este luminoso hall -en el que se encuentran y entrecruzan de forma coreográfica los distintos recorridos y las fugaces interacciones recíprocas, se crean pausas y se alteran las trayectorias por los encuentros, las indecisiones, los montajes expositivos y por los cambios de dirección, de quienes se dirigen a los baños-. De esta planta baja con frecuencia desnuda parten a las plantas superiores del edificio: una escalera de apenas 1.50 metros de ancho y dos elevadores con capacidad para ocho personas, que suelen congestionarse al inicio de la jornada y durante el cambio de clase. A pesar de la vorágine de inicio de la jornada, el hall es un espacio interior diáfano con múltiples usos y posibilidades, que ha servido para acoger ceremonias protocolarias, exposiciones fotográficas y de trabajos de fin de curso, pero por su naturaleza, ubicación y dimensiones es esencialmente el receptáculo escénico que mejor acoge por su configuración espacial y la ausencia de vigías institucionales, los encuentros, esperas y despedidas. Este territorio del estudiantado generalmente se encuentra densamente poblado, porque abraza con el confort de su clima interior las interacciones y los tiempos perdidos de quienes eluden el efecto climático hostil del exterior, pero sin renunciar a contemplar lo que en él acontece. Las posiciones corporales (Davis,2010)

y los rostros de quienes permanecen en el lobby del edificio “C”, –así sean solo unos pocos minutos- recuerdan la película “un hombre mirando al sur” porque en esa dirección van todas las miradas, atraídas por el acontecer del vestíbulo exterior, los recorridos del gran corredor “A”-“C” o la llegada y partida del Indiobus. Otros espacios como el lobby del edificio “A” no tienen este miso atractivo porque olvidaron que el ser humano, se humaniza en los encuentros e intercambios, que su auto-significación (Bruner,2006) también radica en ver y ser visto por los otros. Que observar las actuaciones de los co-ocupantes del mismo espacio tiene un efecto educador y da sentido a las propias actuaciones (Lozano, 2007).



Plano de la planta baja del edificio “C” proporcionado por la UACJ

En el año 2013 las autoridades de Ciudad Universitaria se propusieron -ante la carencia de áreas de recreación y solaz en el campus universitario- que el lobby o hall de la planta baja del edificio “C” asumiera esa función. Por ello con alguna regularidad se instalan mesas de ping pong en las que juegan unos pocos hombres y mujeres de la comunidad estudiantil, mientras los demás se asumen espectadores fugaces, que después de unos minutos reanudan su marcha. El tener que compartir o ceder el mismo espacio con otras actividades y funciones; el frecuente deterioro o extravío de las pelotitas y la falta de torneos regulares han evitado que esta práctica lúdica se afiance entre el estudiantado.

> *A mí me encanta CU, los edificios son nuevos muy modernos y frescos, pero a veces no hay nada que hacer, si tienes horas libres anda uno buscando como matar el tiempo. Yo sé que por eso pusieron las mesas de ping pon, pero ¿cuántos pueden jugar? , ¿Cuatro?, y para los demás solo mirar…* Ram.Dis

Con el mismo propósito recreativo durante algunos días se instalaron sobre el piso del lobby, círculos de colores para la práctica del Twist (un juego colectivo de salón que demanda de los participantes equilibrio y flexibilidad) sin que tuviera éxito, prevaleciendo para este recinto las funciones de tránsito, encuentro y exposiciones de trabajos escolares y fotográficas; pero también sirve como sala de espera y punto de observación para algunos estudiantes que desde las bancas o incluso sentados sobre el suelo y recargados en los muros escudriñan el acontecer cotidiano.

La sección del lado derecho (oriente) de la planta baja pese a su amplitud ha sido poco aprovechada. Ahí se distinguen tres partes: la primera es una sala audiovisual con pendiente isóptica, dotada de proscenio, área de proyección, salida de emergencia y más de cien butacas, utilizada para las juntas del claustro de profesores, conferencias, sesiones informativas, proyección de películas y documentales, así como para realizar eventos artísticos entre los que destaca el “Concurso de talentos” en el que participan estudiantes mostrando sus habilidades artísticas; la segunda parte es un corredor amplio que conduce a la sala audiovisual y a cuyo costado se localiza una escalera de servicio y baños tanto para hombres como para mujeres. Este corredor es utilizado por los estudiantes para evadirse del continuo ir y venir del lobby sin alejarse de lo que ahí sucede. La tercera parte en la sección oriente, es ocupada por un área confinada de techumbre elevada que ocupa la mayor parte de la superficie, a ella se puede acceder desde el hall, los profesores ingresan a esa área porque en ella se localiza el reloj biométrico que registra su llegada a clase; un segundo acceso se localiza en el corredor frente al salón audiovisual.

En el interior de este amplio e insulso recinto, los medios muros que inducen y condicionan los trayectos, sugieren que el área estaba destinada a funciones administrativas o de atención a estudiantes y profesores. Desde su apertura en 2012 y hasta esta la fecha (diciembre 2013) el recinto ha sido utilizado –primero- para albergar oficinas y servicios de COBE, entre ellos el programa de cine club que ofrecía películas diariamente a las 12:00 horas para que los estudiantes que debían esperar la salida del indiobus a las 14:00 horas tuviesen algún entretenimiento. El Cineclub no parecía tener motivaciones educativas, o la pretensión de mostrar a los estudiantes realidades que propiciaran alguna reflexión o debate. Solo debía entretenerlos, incluso se disponía solo de unas cuantas sillas que pronto eran ocupadas y el resto de los espectadores se acomodaba sentados o recostados en el suelo (condición inexplicable si se considera que a treinta metros se encontraba sin uso un salón audiovisual con butacas acolchadas). El oscurecimiento de la improvisada sala cinematográfica, los nichos que formaron los medios muros y las muchas sombras, dieron pie a que estudiantes y parejas utilizaran los sillones y el suelo para dormitar, recostarse juntos o permanecer en un apretado abrazo durante la proyección, convirtiendo el recinto en un territorio de afectos. Ello propició –entre otras causas- que se decidieran nuevos usos para esos espacios. Se suprimió la

programación diaria de películas (cada vez menos concurrida) y la porción del espacio ocupado por el Cineclub quedó temporalmente con poco uso (capacitación y juntas del PIFI).

Estudiantes en el Cine club de Ciudad Universitaria. Fotografía de grupo de contraste

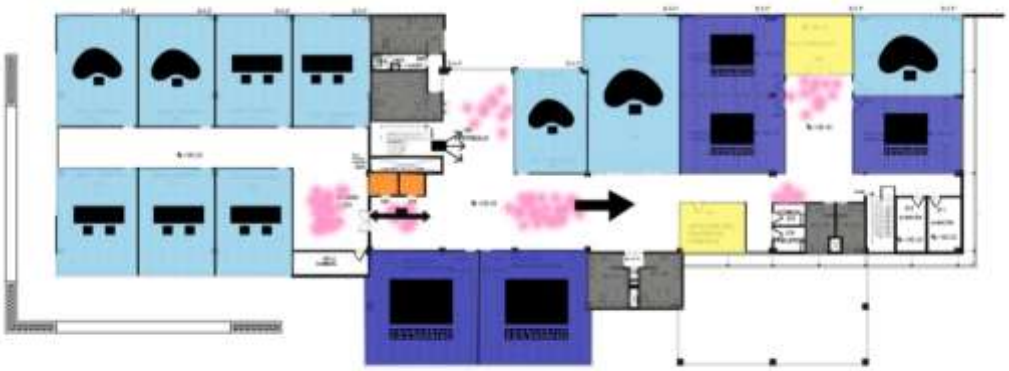
COBE regresó al edificio “A” y el área de oficinas que dejó esa dependencia en el edificio “C”, fue rápidamente ocupada por la unidad administrativa del campus. Mientras la porción sur del recinto, que hasta entonces había servido de almacén se habilitó como área de profesores, instalando una gran mesa y nueve sillas, de esa forma los profesores con contratos de honorarios dispusieron de un espacio propio para preparar clase, alimentarse o realizar alguna actividad entre clases (Aunque el profesorado comenta que hubiesen preferido un espacio menos expuesto). La parte más orienta y distante del recinto se encuentra fraccionada, destinándose unas partes para almacén y otras para aulas o talleres de programas educativos de diseño. Esas distantes y poco utilizadas áreas de docencia, durante algún tiempo acogieron el fallido servicio de la Guardería para hijos de miembros de esta comunidad (Que los costos y la dificultad para trasladar a sus vástagos desde horas tempranas en el indiobus terminaron por hacerla inviable). Ahora esos habitáculos sirven de discreto y efímero nicho, en donde realizan los rituales matutinos de alimentación un reducido y asiduo grupo de estudiantes (solo chicas), que se reúnen por las mañanas -muy temprano antes del inicio de clases- para charlar, compartir e ingerir en forma tranquila y casi clandestina el desayuno traído de casa.

Primera planta

Al ascender a la primera planta por las escaleras se llega a un entrepiso que se cruza con un ancho corredor que va de oriente a poniente creado en la intersección la sensación de mayor amplitud. En el entrepiso destaca como primera impresión los amplios muros de cristal polarizados en color azul desde los que se puede apreciar al norte: el edifico “B”, y a lo lejos la mancha urbana. Entre ambos referentes se localiza un vasto espacio semiárido salpicado de matorrales que se extienden por cerca de 10 kilómetros.

El entrepiso de ésta primera planta se caracteriza por el continuo tránsito de personas con los más diversos destinos. Ahí se encuentran: zonas de baños para hombres y mujeres y dos bebederos junto al muro; luego al sur, -formando el frontispicio de la edificación- dos salones electrónicos a cuyas puertas y en los asientos disponibles en el entrepiso, se sientan los estudiantes en espera de la llegada del profesor quien abre el recinto. El corredor transversal en su porción oriente conduce primero a una aula que parece usurpar parte del entrepiso y luego una amplia aula o sala electrónica de libre acceso, en la cual la distribución del mobiliario y equipo formaban una herradura –siguiendo el trazado de los muros con una isla de equipos de cómputo en ambos lados. Con esa distribución los monitores resultan visibles para cualquier usuario o supervisor. Se trata de una medida del modelo panóptico de Bentham (Foucault,1976) que vulnera la privacidad, pero con ello se espera desalentar y evidenciar a los estudiantes que utilicen los equipos universitarios para consultar páginas de contenido violento o pornográfico (Con ese mismo argumento y sospecha se ha prohibido a los intendentes

[algunos de ellos estudiantes de la universidad] hacer uso de los equipos de cómputo del campus). Ese corredor oriente continúa hasta una sección de cinco aulas electrónicas con medios muros de cristal, en estas aulas la disposición del mobiliario forma líneas todas en la misma dirección porque están destinadas a la impartición de clase (Pese al uso de las nuevas tecnologías de información prevalece el modelo de enseñanza frontal).La distribución del mobiliario en el aula evidencia las relaciones de poder y actuaciones las actuaciones de los estudiantes en los procesos de aprendizaje (Gimeno 2002).



Plano de la primera planta del edificio C con aulas y áreas de cómputo UACJ

Durante algún tiempo en el corredor oriente de la primera planta, se instaló un escritorio para controlar mostrando la credencial universitaria, el acceso al área de equipamiento electrónico, medida que resultó inoperante porque se convirtió más que en un filtro, en un embudo entorpecía el tránsito. En ese mismo recorrido pero en la parte sur del corredor se localiza la oficina (totalmente acristalada) de los responsables de los servicios de teleinformática en el campus de CU. De esa oficina dependen también: un pequeño recinto que brinda servicio de impresión a los estudiantes y de préstamo de proyectores, extensiones y bocinas a los docentes y la coordinación de cursos de diversos programas informáticos abiertos a profesores y estudiantes con un costo de 850 pesos).

> *Yo vi el anuncio de los cursos que se iban a dar aquí en CU y quise tomar uno porque la verdad soy una papa con la computadora y nada, que me van diciendo que cuesta 850 pesos. En clase siempre nos insisten que debemos saber inglés y computación porque ahora se exige en todos los trabajos, y cuando uno los quiere tomar, resulta que eso que es tan importante hay que pagarlo aparte.* And. Ing.

En la parte final del corredor oriente en donde se crea un área abierta relativamente estrecha diseñada para distribuir tanto el ingreso a las aulas como a los servicios de impresión y préstamo de proyectores. La densidad de co-ocupantes es alta y por momentos (particularmente a las 8:00 y luego cada dos horas) el flujo resulta caótico: primero, porque algunos estudiantes que esperan ingresar a los salones ocupan las sillas de espera, permanecen de pie o se sientan en el suelo reduciendo sensiblemente el espacio transitable; segundo, porque se entorpece el flujo de los distintos estudiantes que ingresan con los que en ese momento salen de las aulas y, tercero, por estos flujos se entraman con las líneas de profesores y estudiantes que esperan ser atendidos en el área de servicios. También ahí -en el área de distribución- se encuentran otra sección de baños y una escalera de servicio (o tal vez se trate de una escalera interior de emergencia, porque en el exterior no se observa alguna). Esta estrechez propicia breves pero frecuentes interacciones en ocasiones éstas se reducen a la evasión corporal, ceder el paso, algún saludo, un gesto o una sonrisa. Estos 25 metros

cuadrados funcionan como un auténtico espacio público con una libertad acotada y una laxa estructura geopolítica, (Guerra, 2011) en donde el territorio es compartido, co-ocupado con distinta proporción pero en igualdad de condiciones por profesores y estudiantes. Dejando el discreto ejercicio del poder a los estudiantes-becarios que brindan los servicios de impresión, préstamo y apertura de las aulas.

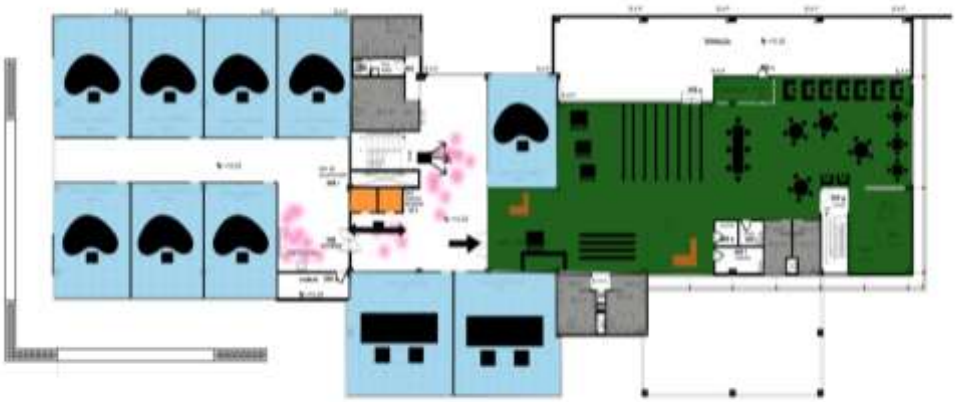
El corredor poniente inicia recibiendo a quienes arriban a ésta planta utilizando alguno de los dos elevadores disponibles o las escaleras y los conduce a un área vestibular amueblada con algunas bancas y sillones en donde los alumnos se encuentran, se sientan o recuestan entre clase y conversan, dormitan, consumen alimentos, se apapachan o esperan; pero la función esencial es facilitar el tránsito fluido de ingreso y abandono de la sección de aulas. De ese vestíbulo parte un corredor a cuyos lados se encuentran exclusivamente aulas, cuatro en la parte norte y tres al sur. El corredor terminar en un gran muro de cristal polarizado en color azul, que coincide con el óculo poniente de la "segunda piel" desde esa conjunción de aberturas se observan: las rugosidades del terreno o pequeñas colinas más próximas al campus (Santos), la sección nororiente del edificio "A", los edificios del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez II, el domo del CECyTECH y los avances en la construcción del complejo deportivo de CU cuya altura resulta obstructiva. Además de los espléndidos y multicolores atardeceres, los estudiantes suelen dirigir la mirada a los automóviles que entran y salen del campus o entretenerse observando los partidos de futbol -que durante su hora de comida- juegan los trabajadores ocupados en la construcción el Complejo deportivo. (Paradójicamente esa es la práctica deportiva más recurrente y sistemática en la Ciudad universitaria).

Segunda planta

La segunda planta del edificio "C" replica en muchos sentidos la configuración espacial de la primera planta. Ascendiendo se Ingresa a un entrepiso o área de distribución con baños y bebederos ahí se han colado algunos sillones y también ostenta grandes ventanales mirando al norte. Al encontrarse a mayor altura, las vistan desde la segunda planta son más amplias y panorámicas, pero como lo cotidiano a fuerza de verlo se vuelve invisible, son pocos quienes dedican algunos minutos en la contemplación del vasto entorno. En este entrepiso distribuidor no es usual observar estudiantes sentados en el suelo. Parece una observación intrascendente, porque aun cuando las variaciones materiales entre los entrepisos son menores, las variaciones simbólicas si son notables y evidencian su potencia y preponderancia en el escenario y en los comportamientos. Algunas sillas de espera en el entrepiso, la colindancia con el vestíbulo del ala poniente provisto de sillones y la proximidad a la biblioteca amueblada con sillones y cerca de 100 puestos de lectura -tal vez -contribuyen en desalentar la práctica de sentarse en el suelo. Aunque debo señalar que la biblioteca no es uno de los espacios preferidos o más frecuentados por los estudiantes de CU. Porque las experiencias en esa infraestructura académica han resultado frustrantes, también influye su ubicación periférica, que la aleja del protagonismo que tanto gusta a los jóvenes. Pero es prudente reconocer que las sociedades complejas conforman atmósferas características distintivas que luego se constituyen en distintos nichos ecológicos y escenarios de actuación e interacción humana. Ese es el caso del entrepiso 2C, es un área relativamente silenciosa, por la que cruzan una cantidad relevante de estudiantes y algunos profesores, pero el mutismo como impronta del ámbito bibliotecario infiltra el clima del entorno más próximo, haciéndolo poco propicio para las interacciones. De alguna forma se trata de un ambiente relativamente aislado, con pocos transeúntes fugaces, sin verdaderos pobladores y sin territorios en disputa.

La totalidad de parte oriente de esta segunda planta se integra en un recinto amplio y alfombrado, ocupado exclusivamente por la biblioteca del campus con lánguidos acervos y desarticuladas colecciones bibliográficas. Pocos libros nuevos o actuales, la mayor parte de la dotación son excedentes o préstamos de las bibliotecas de los campus citadinos de la UACJ, cedidos solo para vestir escenográficamente la estantería. A la biblioteca se ingresa

directamente desde el entrepiso pasando el imprescindible arco de seguridad que registra el número de usuarios y controla que no se extraiga furtivamente el escaso material bibliográfico, inmediatamente después del arco de control, un cartel y un mueble con anaqueles les recuerda a los usuarios que no pueden ingresar con alimentos o bebidas a este ritual espacio académico.



Plano de la segunda planta del edificio C : hall, biblioteca y aulas. UACJ

En la biblioteca las normas institucionales aparecen aún antes de ingresar. Dejar las bebidas y transitar en silencio y aun con cierta parsimonia son las primeras demandas. Los miembros de la comunidad que ahí ingresan pronto descubren que en la biblioteca se rige por una cultura con prácticas y normas específicas en la que los usuarios deben gestionan su tiempo, ubicación, acciones e interacciones, pero sobre todo regular su tono de voz y la rapidez y sonoridad de sus desplazamientos (por ello el suelo está recubierto de alfombra). Aunque luego los intendentes utilizan en horario de consulta las ruidosas aspiradoras para mantener limpias las alfombras). Los profesores y estudiantes en este recinto tienen acceso a los servicios de consulta en línea, a recorrer o eludir la estantería abierta, solicitar algún servicio en la sección de referencias y préstamos; o ingresar directamente hasta a las mesas y gabinetes de las salas de lectura general y de cubículos (previa solicitud) o bien –si lo prefieren- apoltronarse en alguna de las dos áreas de sillones, ingresar al baños o husmear en la escalera de servicio.

El recinto se encuentra circundado en sus costados oriente y norte por ventanales que proveen abundante iluminación natural. También se encuentra una espléndida terraza con vista al norte a la que se podría salir por una puerta ubicada en el cubículo de trabajo grupal, pero que se encuentra permanentemente cerrada y no está disponible para los usuarios de la biblioteca. La terraza se encuentra fuera de uso por dos razones: primero en este campus muchos recintos no áulicos tienen usos provisionales y no se acierta en otorgarle a la terraza una función o uso claro, (en algún momento se pensó que sería más funcional con un toldo que proporcionara sombras durante los momentos de mayor soleamiento, pero el primer presupuesto desalentó continuar con esa alternativa para su aprovechamiento) y, segundo porque se teme un comportamiento imprudente de los estudiantes como el vivido en una de las terrazas del edificio “A” (2011), máxime si se considera el riesgo de caer de una terraza que se encuentra a 15 metros de altura.

En este edificio se evidencian como la configuración espacial, los equipamientos y la invisible normativa institucional condiciona y predispone las actuaciones e interacciones entre los miembros de esta comunidad. La planta baja fluida, cálida y lúdica con abundantes

interacciones y actuaciones de índole diversa; la primera planta de mucha actividad, con una ocupación densa, pero con un reducido abanico de actividades y actuaciones condicionadas en gran medida por las salas electrónicas y los servicios de teleinformática y, la segunda planta más fría y solemne, a pesar de que tanto en la primera como en la segunda planta el ala poniente está destinada a la docencia.

Fotografía de la parte frontal (sur) del edificio “C” UACJ:

6.3.3 Edificio B

Fotografía de la parte frontal (sur) del edificio “B” UACJ.

Si se les mira con detenimiento, se podrá observar que los edificios B y C, son estructuras gemelas, diseñados ambos como prismas rectangulares con una distribución de los espacios en tres plantas y tres secciones por planta. Pero estos edificios son de esos gemelos que -fuera de su ADN estructural y el aire de familia-, en nada se parecen. Porque son distintas las resoluciones estéticas, de iluminación, la configuración espacial interior, el modelo de distribución de los pobladores y el equipamiento; incluso difieren en las actuaciones, el clima institucional y los ambientes de interacción que en ellos se propician.

Entre las diferencias entre ambos se puede apreciar, que las zonas abiertas de distribución (Lobby y entrepisos) del edificio “C”, se muestran reducidas en el edificio “B”, en favor de contar con corredores más amplios. Mientras que elevadores y escaleras intercambiaron posiciones en un intento por facilitar las trayectorias. Las escaleras del edificio B ampliaron su anchura en treinta centímetros (1.80m) suficientes para mejorar la fluidez durante el ascenso y descenso entre plantas. (Quienes diseñan los espacios educativos

parecen aprender con lentitud. En el edificio “A” las escaleras con 1.20 metros de anchura resultaron peligrosas e insuficientes; luego las escaleras del edificio “C” se ampliaron a 1.5 metros, pero de nuevo, resultaron inadecuadas para el tránsito de ascenso y descenso simultáneo, por lo que en el edificio “B” se realizó un nuevo ajuste incrementando la anchura a 1.8 metros).

Fotografía de la escalera que asciende de la planta baja a la primera planta del edificio “B”

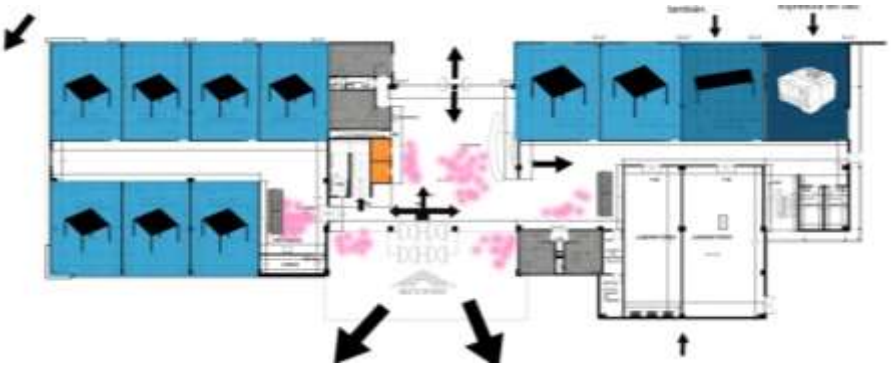
De alguna manera el edificio “B” muestra el intento por enmendar algunos de los inconvenientes de habitabilidad que presenta el edificio C, en el que se privilegió la estética sobre la funcionalidad y el confort, al instalar grandes áreas acristaladas que reciben directamente durante al menos 5 horas al día los rayos del sol. A pesar de que son los propios estudiantes quienes padecen los excesos de la exposición al sol del edificio “C”, lo prefieren frente al hermético y cláustico edificio “B”. Al parecer tiene razón Bofill (1990) cuando afirma que la belleza es la primera lección que deben recibir los estudiantes. Pero inexplicablemente en esos cambios para mejorar el hábitat académico se vio reducida la cantidad de luz natural, pero también de paneles solares en parte frontal del edificio y se omitieron los correspondientes a la techumbre como si en esta edificación el discurso de sustentabilidad se hubiese diluido.

El edificio B fue el tercer edificio en ser erigido en el campus de CU, y aunque parece un contrasentido le correspondió en la nomenclatura institucional -por razones desconocidas- la denominación de edificio “B”. Junto a los edificios “A” y “C” utilizados como emblemas e íconos de CU, el edificio B carece de rasgos arquitectónicos exteriores que lo doten de identidad.

> “*… no tiene chiste, es solo un cajón de tres pisos con salones, los otros edificios nomas con verlos sabes que son nuevos y modernos, pero el B como que es muy desabrido, parece un edificio de oficinas, para mí, desentona con que hay en CU, además ahí no hay nada, ni para que ir…” Edn.Psi*

Con relación a las vialidades y coordenadas del campus universitario, el edificio “B” se encuentra en la posición más remota y por ello más aislado. Es una edificación a la que una parte de la comunidad no concurre, incluso algunos de los estudiantes que llegan en automóvil hasta el estacionamiento localizado en la parte posterior del edificio, la eluden, porque no hay en ella ningún servicio institucional, cafetería o actividades culturales o lúdicas que los convoque. Las exposiciones y muestras de trabajos de los estudiantes -cuando las hay- son solo observadas por los pobladores cotidianos.

Exposición de trabajos escolares en el hall o lobby de la planta baja del edificio B



Plano de la planta baja del edificio “B” proporcionado por la UACJ.

Planta baja

A la planta baja este edificio ingresan por la parte frontal tanto estudiantes y profesores que llegan en autobús o quienes han dejado sus automóviles en las proximidades de los edificios A y C, pero para aquellos que llegan hasta el estacionamiento general les espera el acceso posterior. Ambos son recibidos por un lobby en la parte central resguardado por puertas dobles de cristal. El ingreso frontal (sur) dispone de un frontispicio que crea un área vestibular más amplia y deja en claro que ese es el ingreso principal. La función primaria del lobby es el tránsito y la distribución de trayectorias. Pero también es un espacio de espera e interacciones entre sus pobladores, utilizada como todos espacios vestibulares del campus para la exposición de trabajos plásticos elaborados por los estudiantes, pero su localización hace que sean poco visitadas. No se trata solo de la distancia, la falta de corredores pavimentados y el clima exterior desalientan abandonar el confort de sus propios nichos. En el lobby o hall se encuentran dos secciones de baños una para hombres y otra para mujeres y se puede ascender a la primera y segunda planta utilizando alguno de los dos elevadores o subiendo paso a paso por una escalera de aceptable amplitud.

Fotografía del hall o lobby en la planta baja del edificio “B”. UACJ

El tránsito interior en la planta baja puede dirigirse hacia los recintos académicos del ala oriente ingresando a un vestíbulo en el que se encuentran otra sección doble de baños y un conjunto de casilleros de color azul adquiridos para que los estudiantes de los programas adscritos al Instituto de Arquitectura Diseño y Arte puedan guardar algunos de sus materiales y con ello evitar pérdidas, cargas excesivas y las molestias de trasladar repetidamente los mismos materiales en el transporte colectivo. Del vestíbulo se desprende un corredor que conduce en la parte norte a tres aulas y un taller de pre-prensa. Mientras que en la parte sur se localizan dos laboratorios que han sido utilizados como aulas, clínicas de nutrición o salas de usos múltiples en la que se exhiben diversos trabajos, productos y prototipos. También en la parte sur se localiza una escalera relativamente estrecha que conduce a la primera y segunda planta y una pequeña área recientemente habilitada como almacén. El corredor termina en una puerta o salida de emergencia a cuyo costado se encuentra una camilla. El ala o sección poniente de la planta baja también está ocupada solo por recintos académicos, en este caso son exclusivamente aulas a los que se ingresa por un corredor que parte de un espacio vestibular amueblado con algunos sillones en los que los estudiantes descansan, esperan y establecen lealtades y afectos con sus compañeros.

Primera planta

La sección media carece de un entrepiso vestibular, todo el espacio abierto lo ocupan amplios corredores. Tan solo llegar a esta planta desde los elevadores o por la escalera, se debe elegir entre dirigirse a las aulas (tres) de esta localizadas en esta sección, o bien tomar el corredor oriente en el que se encuentran una sección de baños y una sala de usos múltiples destinado a prácticas del estudiantado de las áreas biomédicas. El corredor conduce hasta un pequeño espacio distribuidor que permite ingresar a los dos salones electrónicos existentes en esta planta (Uno de acceso libre y el otro destinado a docencia), a un cubículo múltiple habitado por cuatro profesores, a una sección de baños para hombres y mujeres o a una escalera estrecha (de servicio o de emergencia) que viene de la planta baja y continua hasta la segunda planta. Si dentro de las posibles trayectorias se elige el ala poniente, se ingresará a un vestíbulo dotado de algunos sillones y luego un corredor a cuyos costados se encuentran siete aulas, cuatro al norte y tres al sur.

Plano de la primera planta del edificio B proporcionado por la UACJ

Los pobladores de este edificio carecen del servicio de cafetería y no existe máquina alguna expendedora de alimentos o bebidas, tal vez por ello una parte importante trae de casa algún alimento o prefieren dirigirse a un camión que expende burritos para los trabajadores de la construcción antes que a las cafeterías de los edificios A y C en donde esos mismos productos tienen un precio mayor. Llama la atención que en el edificio “B” los rituales y prácticas de alimentación se realicen regularmente fuera de las aulas; a diferencia de lo que sucede en los otros edificios educativos del campus. Estas actuaciones -tal vez- puedan explicarse por una conjunción de circunstancias: equipamientos, diligencia en el cumplimiento de las regulaciones institucionales e interacciones recíprocas bien establecidas. En lo primero

contribuye, que en los espacios comunes, corredores y vestíbulo se cuenta con sillas de espera y sillones en los que los estudiantes pueden instalarse y consumir sus alimentos en condiciones medianamente decorosas; a lo segundo, abona la prohibición clara y firme de introducir alimentos en aulas, las salas electrónicas y de áreas de prácticas; en el tercero aspecto, destaca la actuación del intendente D.A. que ha establecido una interacción recíproca con los estudiantes, quienes en atención a su edad, trato comedido y su persistencia han terminado por aceptar la reiterada solicitud de tomar los alimentos en el vestíbulo y ya basta con su sola presencia para que los estudiantes guarden sus viandas o salgan a tomar los alimentos fuera del salón de clases. Mientras que en otros edificios las peticiones de no consumir alimentos en los salones hechas por los intendentes y aun de los profesores son frecuentemente desatendidas.

> …*esta es el área más limpia, pero me ha costado estar siempre atento, cada vez que termina una clase camino por ahí, y ellos ya con verme, saben que deben salir a comer aquí a los sillones o fuera. A mí me respetan, nunca nadie me ha dicho algo grosero y yo, a lo más que he llegado, es a decirles- que los voy a reportar- porque en los letreros claramente dice, que no se puede comer en los salones. Pero como dicen, en el pedir está el dar, yo como les pido las cosas de buena manera, pues lo aceptan.* D.A. Int

Segunda planta

La segunda planta calca en sus secciones central y poniente la distribución y funcionalidad de la configuración espacial de la primera planta, en ellas todos los recintos están destinados a la actividad docente. Mientras que en el ala o sección oriente los recintos de la parte norte se destinan a: un aula de docencia, una sala de usos múltiples en los que se realizan juntas, cursos y secciones de planeación institucional es bien iluminada sala esta provista de un muro y puerta ambos de cristal desde donde se puede ingresar a una terrazas. El corredor poniente conduce al recinto más amplio de esta planta, constituido en una gran sala compartida por siete profesores de tiempo completo. En su interior junto a los muros se aprecian los escritorios individuales y los materiales que singularizan cada posición de trabajo. Al centro una mesa de juntas para uso común. Esta sala sirve para que los profesores que la habitan realicen actividades de investigación, preparación de clase, revisión de trabajos y tutoren estudiantes. A pesar de la amplitud de la sala el espacio carecen de la privacidad acústica que el trabajo y algunos encuentros con los tutorados requieren. Algunas de las ventajas de esta sala de profesores es su relativo aislamiento la proximidad a los baños y un acceso a la terraza de la se hace poco uso.

Corredor y cubículo colectivo para el profesorado de tiempo completo, 2ª planta del Edificio B- CU

Las terrazas de los edificios A y C no se utilizan bajo los argumentos de evitar los potenciales riesgos que los juegos y comportamientos imprudentes entre los estudiantes pudieran propiciar. Parece extraño –por lo anteriormente expuesto- que también la terraza del

edificio “B” -anexa a un área de docentes- permanezca cerrada, cuando las premisas que guiaron la conclusión y clausura no están presentes.

> *No sabemos porque, pero siempre está cerrada, nunca nos piden que la abramos. Los profesores nada más tienen llave del cubículo, pero no para abrir la terraza. Las únicas veces que se abre es cuando el profesor marroquí nos pide que la abramos, porque quiere hacer sus oraciones, - ya ve que es árabe-, pero luego se vuelve a cerrar.* Grupo Int.

Fotografía de la vista norte del Complejo de edificios D en CU

6.3.4 Edificio D-1

La sección D1, es un edificio de dos plantas, que forma parte de un complejo de cuadro edificaciones distribuidas como hélices en torno a un pequeño centro abierto que hace las funciones de punto de encuentro y distribuidor de trayectorias.

El edifico “D” cuyos cuerpos o secciones muestran distintos grados de avance en su construcción, ocupa la parte sur del polígono destinado a las infraestructuras académicas de docencia en la Ciudad Universitaria. Muy próximo al gran tanque de almacenamiento de agua y a la caseta que alberga los controles del flujo eléctrico del campus. Esa área antes de la erección del Complejo “D”, era un espacio desolado al que nadie concurría, salvo durante el efímero periodo en que albergó las canchas de basquetbol.

Fotografía de las canchas de basquetbol antes de la construcción de los edificios “D”

Se trata por tanto de un nuevo espacio que los universitarios empiezan a colonizar. Lo primero que observan los miembros de la comunidad que lo recorren y exploran, es que el edificio se encuentra inconcluso, que algunas secciones y trayectos están vedados con un cinta amarilla, y que aun laboran en él uno grupo de trabajadores de la empresa constructora.

Los estudiantes habituados -en este campus- a contar con elevadores que les permitan eludir las escaleras, buscan este equipamiento para ascender a la primera planta,

pero las oquedades que habrán de alojarlos, aún se encuentran vacías. Al ingresar los sorprenden que en esta primera sección, la estética y la sintaxis arquitectónica hayan cambiado. Ya no se trata del contenedor de aulas con amplias áreas de recepción y tránsito. Esta sección del complejo, carece de grandes espacios interiores y se echa en falta el lobby o distribuidor interior. Todo parece dispuesto en una distinta configuración espacial, incluso el mobiliario y los acabados son distintos. En las aulas se observan mesas y bancos altos, utilizados en laboratorios y talleres; los pisos carecen del recubrimiento de mármol que impera en las otras edificaciones, el acabado es simplemente concreto pulido y sellado. Esas condiciones austeras y con cierta estrechez se extienden hasta las áreas de baños que lucen más precarias, en particular en la primera planta en donde está ausente la instalación de un servicio sanitario para personas con movilidad reducida. Las techumbres en su parte interior, carecen de plafones, y las instalaciones hidráulicas, eléctricas y de climatización se encuentran expuestas a la vista. En estos espacios educativos prevalece, sobre la estética de los *domus sapientae*, la lógica de la eficiencia industrial, que permite que cualquier falla o requerimiento de mantenimiento en las instalaciones pueda localizarse y reparase de manera expedita, se trata del modelo imperante en las instalaciones de manufactura y producción en serie, lugares en los que equipos y maquinarias se remplazan con alguna regularidad. Pareciera que el propio escenario educativo estuviera diseñado para inducir ambiental e ideológicamente a los estudiantes al mundo laboral de la productividad, la austeridad y la operación a bajo costo de la industria. Sin duda, la sección 1 del edificio “D” es un escenario destinado a mostrar a los estudiantes los valores y prácticas en el campo laboral de las ingenierías.

Los estudiantes que con anterioridad realizaron prácticas en los laboratorios del Instituto de ingeniería no se ven sorprendidos por un diseño que ya les es familiar, pero los estudiantes de otros campos profesionales expresan su perplejidad.

> *No me gustó el nuevo edificio, parece una maquila, todas las tuberías hacen que no se vea bien, parece que le falta algo, que ya no les alcanzó el dinero para que quedara bien terminado.* Est. In. DER

> *Todos esos que dicen que el edificio “D” parece maquila, es porque nunca han estado ni conocen una maquiladora. Así no son las maquilas, aquí son puros saloncitos, lo único en lo que se parecen, es que se ven los tubos y el cableado* Est. In. ING.

> *A mi parece que está bien, siempre en los laboratorios se deja el piso de concreto para no dañarlo al fijar o mover la maquinaria. Lo único que me parece que está mal, es que los aparatos de aire acondicionado también estén por dentro, porque eso sí produce mucho ruido y vibración. Y eso molesta cuando uno está en clase. Creo que ahí si les falló.* R. .D-1

La colocación en el interior de las diversas instalaciones y ductos, además de modificar la estética de los escenarios educativos posibilitó – a cambio de los inconvenientes de la sonoridad interior- que se dispusiera de tres secciones de espacios libres sobre la techumbre exterior de la planta baja. La mayor de ellas -localizada al norte- es un espacio diáfano, que integra una gran terraza; otra sección, de menores dimensiones también forma una terraza ubicada en la parte sur; es más pequeña, pero en contraste ofrece mayor privacidad y algunos nichos para la complicidad; ambas terrazas están provistos de salvaguardas de metal, unas verandas -casi simbólicas- que advierten del riesgo a los usuarios. El tercer espacio fue techado y acotado con muros de cristal para crear un corredor en forma de “L” que articula las secciones D-1 y D-2. En la sección D-2 se encuentran aulas provistas de sofisticados equipos de cómputo, en ellas, el mobiliario tipo taller ha desaparecido para dejar espacio a mesas y sillas. Ese corredor conector, que originalmente estaba destinado exclusivamente al tránsito entre las dos edificaciones, se transformó rápidamente en un territorio de estudiantes, en el que descansan, charlan y dormitan en los periodos libres, a pesar de que se trata de un área

expuesta, muy luminosa y -durante el cambio de clase-con abundantes transeúntes. La colonización del corredor tuvo como detonante la colocación en la sección angular de sillas de espera que legitimaron la ocupación.

Fotografía de un atardecer tomada por un estudiante desde la terraza del edificio D

La terraza norte es un área desde donde los estudiantes observan por algunos minutos el paisaje y la extraña amalgama de la arquitectura universitaria y el irregular entorno semidesértico, un horizonte visual en el que se solapan las rugosidades del terreno con las estructuras y senderos creados por el hombre (Milton Santos 2000). Esta terraza es a la vez el escenario de nuevas interacciones, de charlas distintas en las que la lejanía de la marcha urbana, los avances en la construcción del Complejo deportivo, la estética de los atardeceres, las reflexiones y coqueteos son frecuentes.

En esa terraza algunos docentes que buscan romper con el enclaustramiento y formalidad de los recintos interiores o alejarse del ruido y las vibraciones, aprovechan el sombreado matutino para hacer de esa terraza un nuevo espacio educativo constituyéndolo durante su ocupación en un territorio de docencia, en donde realizan discusiones, imparten charlas y clases o conducen actividades de aprendizaje en las que el mobiliario y los equipamientos no son indispensables.

Estudiantes de Ingeniería tomando clases en la terraza del Edificio “D”. UACJ

La terraza sur es más pequeña y estrecha, desde ahí solo se observa el árido paisaje, un gran depósito de agua, las secciones inconclusas del edificio D y algunas serranías. Es un espacio menos frecuentado, pero es un buen lugar para evadirse unos momentos, o para fumar libre del asecho de los pedigüeños.

> *A mí lo que se me hizo muy padre son las terrazas, que puedes salir al aire libre, que no estás siempre encerrado, desde la terraza de enfrente se ven muy padre todos los edificios. Lo que no sé ¿es por qué no abren también las terrazas de los otros edificios?. Yo me imagino que si pudiéramos usar la terraza de la biblioteca, sería padrísimo.* Ber. Ing.

Con la primera sección del complejo de edificios “D” se dispuso de aulas, que pese a contar con un mobiliario distinto y distintivo, siguen siendo sede de la docencia frontal, expositiva y tradicional. El edificio está provisto de aulas electrónicas con los software adecuados para la programación y el diseño de los ingenieros.

6.4 Aulas, salones y audiovisuales

El último elemento en ser estudiado dentro del modelo de “campus didáctico” propuesto por Campos-Calvo Sotelo es el aula, porque es el componente de menores dimensiones y con la configuración espacial más simple y regular. Pero en contraparte el aula es el espacio más potente en configurar las relaciones de poder-saber (Foucault, 1976) y el espacio social más estructurado y estructurante del campo educativo (Bourdieu, 2007); pero es también el escenario en donde colisionan más claramente la cultura de la institución y el profesorado con la cultura de los estudiantes (Pérez Gómez, 2004).

Los rituales de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales o las asimetrías de poder que condicionan el acontecer al interior de los salones de clase (Jackson, 2001 y Rivas, 1990) no ocupan -como ya lo he señalado- el foco de este estudio, pero las aulas son espacios, territorios y ambientes que resultan de ineludible mención –así sea de manera tangencial-, porque en la escala material del “espacio didáctico” (Calvo Sotelo, 2009) la unidad de análisis más pequeña lo constituyen las aulas alojadas en las edificaciones y envueltas por los equipamientos, infraestructuras y ambientes del campus universitario. Las aulas y los horarios de ocupación son el eje en torno al cual se organiza la actividad más visible del quehacer académico, son también los referentes simbólicos y espaciales más potentes, los topos-escénicos de los encuentros, actuaciones, interacciones y afectos de estudiantes y profesores. La ubicación del aula, taller o laboratorio al que deben concurrir los estudiantes en el horario prescrito condiciona los desplazamientos, la permanencia, las prisas, las pausas; y la intensidad o fugacidad de las interacciones.

La localización de las distintas aulas a las que debe concurrir cada estudiante durante su jornada académica, contribuye a que cada poblador construya y recorra el territorio que con la reiteración de su presencia y actuaciones va haciendo propio, identificando y marcando con su afectividad, relaciones y significados aquellos lugares que son “su lugar”, porque en ellos se siente seguro y aceptado. En los trayectos al interior del campus universitario cada estudiante va reconociendo los territorios y espacios que también son de los otros, por ellos transita mimetizándose como transeúnte rutinario hasta lograr la cotidiana invisibilidad de los nativos, esperando a cambio recibir en un intercambio recíproco, la tolerancia que implica la co-ocupación de un remoto hábitat que cohesiona, identifica y marca a quienes lo ocupan. Se trata de un hábitat estrecho y difuso que cada estudiante comparte con los “otros” pobladores y con la otredad ausente que ingresa a este espacio por las vías cibernéticas y a quienes se aferra a través de mensajes de texto; con unos y otros comparte en el imaginario colectivo, la certeza de la lejanía y la ambigua noción de libertad y destierro, objetivadas ambas (noción y certeza) por el largo trayecto y el inhóspito entorno que circunda al hábitat universitario.

Desplazamientos y territorio resultan esenciales para establecer y participar de los encuentros, intercambios e interacciones, tanto de las inesperadas y fugaces, como de aquellas más profundas que enriquecen y proveen de sentido a la vida cotidiana y al mundo afectivo de los estudiantes, incluso por encima del acontecer áulico.

En este campus el soleamiento, el viento y la desnudez del paisaje son condiciones del medio ambiente exterior que inhiben los desplazamientos innecesarios y que desalientan alejarse del confort interior de las edificaciones, propiciando en estudiantes y profesores la ocupación de nichos estrechos de actuación que pocas veces abandonan. Nichos que abarcan sus lugares rutinarios y los espacios de tránsito, pero que por lo general no se extienden más allá de los umbrales y sombreados que proveen los juegos del sol y la arquitectura. De manera semejante opera en el microespacio del aula, solo que en ellas los condicionantes de los ambientes de aprendizaje (Loughlin y Suina, 1997) e interacción (Goffman, 1970) son: los equipamiento, mobiliario, distribución, iluminación y temperatura porque todos ellos contextualizan y determinan una parte relevante de la diversidad de las interacciones y

relaciones tanto de los procesos de enseñanza aprendizaje como de aquellas en las que se construyen los sentidos de pertenencia a un grupo a una carrera, a una comunidad universitaria.

El interés por atisbar el acontecer en las aulas en este estudio etnográfico radica en que las aulas son el espacio social, antropológico y simbólico más estructurante, espacio en él se inculcan o no las normas de actuación y las regulaciones de la cultura institucional universitaria que incorporan, portan y ejercen los estudiantes en el campus y también porque las aulas son foros y arenas institucionales en donde se encuentran y enfrentan en un ejercicio de microfísica de poder las distintas especies del capital. En la escena universitaria el enfrentamiento distingue las distintos capitales culturales; por un lado están las culturas experiencial, social y escolar que portan los estudiantes y por el otro las culturas académica, institucional y crítica del profesorado y de la universidad. Esta distinción es importante, porque el aula se constituye en un espacio afectivo existencial, desde donde se negocian y construyen afectos, rivalidades, lealtades, complicidades, incluso con mayor intensidad que el *ethos* de la profesión y el sentido de identidad institucional. Cada aula se asume como un territorio en disputa y cada grupo de estudiantes que comparten un mismo docente, con el que mantienen la relación pedagógica, construyen una relación de afectación mutua, objetivada en procesos de modelación mediante: negociación, adulación, victimización, o de ser necesario mediante presiones, burlas y confrontaciones en las redes sociales. Los estudiantes perciben y defienden el campus de CU como su propio territorio y son los maestros, sobre todo los que van incorporándose a la planta docente (los nuevos) quienes deben acomodar sus exigencias, tareas y evaluaciones a las expectativas de los estudiantes, o al menos esa negociación se ha tornado en la parte más visible de la interacción estudiantes-profesores.

Ingresé a las aulas del campus universitario de CU, lo hice preferentemente antes de que fuera ocupada o una vez que la clase había concluido; evite convertirme en un intruso e interferir en un ámbito que los profesores consideran privado, casi de su propiedad. Pero era necesaria esta acción itinerante para atender el señalamiento de Mauss (1971), quien reclama que los trabajos etnográficos partan de una descripción completa de todos los espacios, recintos y lugares (físicos y simbólicos) en los que: comparten, intercambian y construyen significados los miembros de la comunidad estudiada, (porque de lo contrario se corre el riesgo de mutilar y caricaturizar la realidad que se pretende comprender).

Una vez concluida la clase es fácil apreciar: dimensiones, equipamiento, iluminación y la distribución del mobiliario utilizada en el encuentro docente, además están como evidencias los restos de escritura en la pizarra y la limpieza o falta de ella que impera en el aula. Porque aun con el escenario desierto se advierten los ritos, prácticas, tareas e interacciones que ocuparon el quehacer de los actores del proceso educativo.

Las aulas o salones de clase son esencialmente contenedores arquitectónicos de la actividad docente, de los encuentros y aprendizajes; de las emociones y afectos de los universitarios. Son espacios cerrados cuyo diseño y dimensiones atienden más a las tradiciones y prácticas, que a las aspiraciones del modelo educativo o los avances de las tecnologías de información. Son recintos en donde la asimetría del poder está legitimada, son escenarios antropológicos muy estructurados y por ello, son el primer referente en el imaginario social, en el diseño espacial y en la planeación de la gestión institucional.

En el cambiante campus académico de CU, existen espacios – particularmente de gestión y los servicios de apoyo- que con frecuencia mudan de uso, pero esto no sucede con las aulas, que como contenedores centrales de la actividad académica han conservado siempre el mismo uso, salvo aquellas que al incorporar o retirar equipamiento de cómputo pasan de ser aulas típicas a ser aulas electrónicas. La muda en el uso de los espacios institucionales en CU debe interpretarse en el contexto de crecimientos simultáneos pero no

armónicos de infraestructuras y población. En este campus académico se amalgaman programas educativos nuevos con apéndices o extensiones (programas espejo, les llaman con elegancia) de los programas educativos existentes en los campus citadinos de la UACJ, así cada vez que se incorpora una nueva edificación o inicia un nuevo curso, los usos y los usuarios mudan. Claramente se trata de un escenario antropológico inacabado, de un campus académico en desarrollo, de una comunidad que comparte la ambigüedad de un hábitat, que parece estructurarse y desestructurarse semestre a semestre. De un espacio siempre haciéndose, en donde los responsables del campus exploran y experimentan desde distintas alternativas y visiones; mientras la trashumante comunidad académica, puebla y luego abandona –sin resistencia- territorios, prácticas y lugares que ya consideraban propios. Desde los ojos de algunos miembros de la comunidad de CU, la recurrencia de los cambios, pone en evidencia: falta de definición, improvisación y una ruptura incesante. Para muchos otros, el cambio, es una condición que se ha vuelto natural, al punto de esperar cada semestre además de nuevos co-ocupantes, de nuevos colonos, la apertura de los nuevos escenarios, de nuevos territorios que explorar y poblar. A pesar de la naturalizada trashumancia, no se deben pasar por alto las emociones e incertidumbres que los cambios les provocan. Les desconcierta abandonar el edificio que fue el nicho de sus interacciones y afectos, ver que los escenarios de sus actuaciones pasan de próximos a distantes; que el cine club desaparezca, que la comunidad de sus afectos se disperse en los nuevos edificios y que algunos de sus compañeros abandonen este campus universitario, reavivando las sensaciones de lejanía y soledad.

Las aulas presentan –a pesar de su regularidad funcional-, características diversas en cada una de las cuatro edificaciones de Ciudad Universitaria. La diversidad abarca: dimensiones, temperatura, iluminación, sonoridad, mobiliario, equipamiento, estética y nivel de regulación.

En el edificio A las secciones de aulas se localizan en las tres plantas. En la planta baja se encuentran seis aulas, tres en cada uno de los extremos oriente y poniente del cuerpo semicircular en la parte norte y otras trece se distribuyen entre la primera y segunda plantas. Las aulas en este edificio se caracterizan por la curvatura de sus muros y por sus dimensiones irregulares: aunque la mayor parte de los espacios de docencia distribuidos en las tres plantas son de tamaño medio (60m2), encontramos en la primera planta cuatro aulas pequeñas y dos talleres de 99 y 113 m2 respectivamente, cada uno de los talleres con acceso a una pequeña terraza. Estos recintos aunque conservan la denominación de talleres han devenido en grandes aulas (207A y 208A) utilizadas regularmente para docencia y de forma ocasional para conferencias y a pesar de que se alcanzó la suficiencia de espacios áulicos, los talleres no han recuperado su función originaria.

La variedad de dimensiones en las aulas obedece, por una parte a la lógica organizacional de disponer de espacios de distintas dimensiones para grupos de clase de tamaños diversos, pero esencialmente porque la configuración arquitectónica del espacio que acoge a las aulas predispone con la curvatura de sus cuerpos la asimetría.

Aula electrónica de acceso libre en el edificio “C”. UACJ

En las áreas de docencia se distinguen claramente cuatro tipos de aulas:

a) Las más fáciles de identificar son las aulas electrónicas, dotadas con equipos de cómputo, destinadas a sesiones o encuentros docentes en las que es indispensable utilizar equipos de cómputo, conectividad o software específicos. Además del equipamiento, las distingue el sistema normativo. En ellas las actuaciones están sujetas a una mayor regulación: el acceso y permanencia de estudiantes a este tipo de aulas, está restringido al arribo o presencia del profesor responsable (quien abre y cierra estas áreas como medida antirrobo), hasta entonces los estudiantes permanecen de pie o sentados en el piso en las proximidades del aula. En este tipo de aulas se cumple rigurosamente la exigencia de “no introducir alimentos o bebidas”. Se trata de aulas utilizadas unas con el carácter de salas electrónicas de libre acceso, y otras dedicadas a la docencia. En ambos tipos de salas conviven los significados implícitos en las TICS (modernidad, tecnología e información) con significados no explícitamente declarados como la sospecha de que los estudiantes hacen un uso inapropiado de la conectividad y de que pueden hurtar componentes del equipamiento, como lo muestran las medidas precautorias dirigidas especialmente, pero no exclusivamente a la población estudiantil.

Salón electrónico para docencia en el edificio “A”. UACJ

En estas aulas el equipamiento, la distribución del mobiliario, las normas y las instrucciones del profesor se funden en rituales que de manera inadvertida, conforman ambientes de aprendizaje que predisponen la interacción frontal y unidireccional entre profesor y estudiantes, así como la ejecución individual. Sin embargo la disposición escénica, que desdeña los procesos los procesos de aprendizaje colaborativo, no logra suprimir las interacciones laterales de aprendizajes, apoyo y cuchicheo entre los estudiantes.

> *Para mí los salones de cómputo son como un centro de entretenimiento* [sic]. *Ahí va uno cuando no encuentra que hacer para ver videos, jugar y que el tiempo no se haga tan largo.* Qui.DER

A partir del 2013 el director o jefe del campus solicitó mejorar los procesos de registro de estudiantes que hacen uso de las salas electrónicas y prohibió al personal de intendencia el uso de los equipos de cómputo, -incluso fuera de su jornada laboral- para evitar el potencial uso inapropiado o maltrato del equipo.

> *Si nosotros somos los que andamos cuidando y los que les decimos a los estudiantes que no metan bebidas, y nos dice que no podemos usar las salas de cómputo porque podemos dañar el equipo, lo que pasa es que piensa que nosotros solo vamos para ver pornografía.* P3 Int.

b) Otro tipo lo integran un conjunto reducido de aulas con mobiliario diverso, distribuidas en los distintos edificios, pero caracterizadas por la dotación de un cañón de proyección fijo al techo. Estas aulas suelen ser muy disputadas porque su equipamiento facilita y propicia la presentación de materiales de enseñanza, gráficos e ilustraciones en formato digital, así como videos y el acceso a todo el universo de internet, lo que sin duda enriquece la clase. Pero este aditamento en sí mismo no trastoca el modelo de enseñanza frontal, centrado en lo que el profesor dice y muestra, sino que por el contrario tiende a reproducir las prácticas de docencia unidireccional incluso cuando son los estudiantes -en lo individual o en equipo- quienes realizan las "presentaciones".

> *…lo que nosotros hacemos cuando nos toca exponer es llegar antes y tapar las ventanas con periódicos, porque si no, de que sirve preparar un buen material, si empiezan a decir que "no se ve", que no alcanzan a leer.* Ine.ADM 207

Una desventaja que prevalece durante algunas horas del día- en aulas en las que se utiliza el cañón de proyección, radica en que la intensidad de la luz natural diluye y reduce la nitidez de las imágenes proyectadas. Como las ventanas de las aulas carecen casi todas de cortinajes o persianas es un problema recurrente. Pero magnificado en las aulas acristaladas del edificio "C". Ésta sobre-iluminación obliga a los estudiantes a fijar papel periódico en los cristales en un intento por oscurecer un poco el área de proyección. Otra desventaja de las aulas más equipadas, radica en que permanecen cerradas como medida de seguridad; pero robando con ello, espacios tradicionalmente abiertos al estudiantado.

c) El tercer tipo grupo está formado por un aulas típicas con la pizarra de acrílico estableciendo el proscenio didáctico, el escritorio del profesor; y frente a él se acomoda el mobiliario para estudiantes, pudiendo ser: unitario, binario, restirador y mesa alta.

Mobiliario dominante las aulas del edificio "A"(unitario) y en los edificios "B" y "C" binario

La mayor parte de las aulas típicas del edificio "A" están equipadas con mobiliario unitario de diseño modular, es ligero e individual, compuesto por una mesa triangular y silla independiente, lo que facilita que pueda ser desplazado e integrado en formas diversas cuando las dinámicas grupales y las estrategias de aprendizaje grupal o colaborativo así lo requieran. Mientras que en el edificio "C" existe una combinación de aulas provistas con el mobiliario individual –ya descrito-, pero la mayoría cuenta con mobiliario binario, que se distribuye en el aula formando tres líneas con cinco o seis mesas cada una. Las líneas de los costados se localizan muy próximas a los muros para dejar entre ellas y la línea central corredores para los desplazamientos. El mobiliario binario se integra con una mesa para dos ocupantes y sillas independientes, este tipo mobiliario por lo regular permanecen en su sitio, -a diferencia del individual- porque al mover alguna mesa (salvo las de la parte posterior) se

afecta el desplazamiento al interior del aula. Cambiar de posición el mobiliario implica la participación colaborativa y sincrónica de varios estudiantes, por lo que algunos profesores prefieren “no moverle”, y así la distribución del mobiliario predispone que las actividades de aprendizaje sean preferentemente del tipo expositivo. Con el mobiliario binario es posible formar grupos de trabajo, aproximando dos de las mesas, pero pocos docentes hacen uso de esa alternativa. Predomina en estas aulas la enseñanza, frontal porque el acomodo del mobiliario resulta propicio para presentaciones electrónicas o en la pizarra. Una de las ventajas del mobiliario binario radica en que permiten colocar con mayor seguridad las computadora portátiles, algún libro, el cuaderno y otros materiales, pero a la vez propicia la territorialidad y la formación de parejas y grupos cerrados que han tomado como propias las mesas que de manera regular ocupan y con ello sectorizan interacciones, diálogos y cuchicheos; en contraparte este mobiliario ofrece oportunidades para compartir materiales y contenidos exhibidos en su computadoras o tabletas. La distribución de los toma-corriente eléctricos, localizados en los muros suelen ser fuente de disputa o inconformidad, porque los estudiantes alejados de esas ubicaciones queden con alguna desventaja cuando pretenden utilizar sus dispositivos electrónicos.

> *Ellas tres son un grupito y la primera que llega se sienta junto a la conexión de la luz, aunque no traiga computadora y no me parece bien porque mi batería ya no sirve y si no la conecto pues no puedo trabajar.* ED 207

En el edifico “B” el mobiliario es más variado, se pueden encontrar aulas amuebladas con pupitres individuales, mesas binarias, pero también existen aulas provistas con restiradores. Se trata de ese mueble de trabajo que por años han sido distintivo de los programas de arquitectura, diseño y arte. Independientemente de que este mobiliario con cierto anacronismo es de mayores dimensiones, altura y peso, y que los asientos son bancos de respaldos bajos, resultan ergonómicamente inadecuados para clases teóricas de dos horas; el restirador permanece en uso por su versatilidad, ya que sirve como: mesa individual, mesa binaria, mesa común para discusión grupal y por supuesto, permite realizar, dibujos, trazos y elaborar planos con solo darle la inclinación adecuada a su gran cubierta. Pero no debemos pasar por alto el carácter simbólico de este mueble tradicional que confiere distinción e identidad profesional a los estudiantes de los programas educativos, de arquitectura y diseño.

d) Como casos excepcionales se destacan pequeños grupo de aulas singulares. Una de ellas, de pequeñas dimensiones se localiza en el edificio A, originalmente se trataba de un espacio áulico de dimensiones promedio que se seccionó en dos partes, para habilitarlas como cubículos compartidos para el profesorado de tiempo completo adscrito a esta División Multidisciplinaria, aunque luego ante la falta de profesores y la necesidad de aulas en donde atender a una población estudiantil -mayor a la programada originalmente-, se decidió utilizar esos espacios -por el momento- como aulas, en una de ella 224 “A” se distribuyó el mobiliario binario (mesas) formando un óvalo como suela suceder en las aulas tipo seminario. La combinación de estrechez y distribución del mobiliario incrementó la proximidad entre los participantes y la visibilidad mutua de todos los protagonistas del proceso educativo, pese a la reducción de las distancia corporales –casi invasiva- del espacio proxémico (Hall, 1997), estas condiciones mejoran la integración grupal, gracias a la percepción simultánea y casi frontal de cada uno de los participantes. Paradójicamente en esa distribución, los compañeros más próximos son los menos visibles, pero al menos el campo visual de los estudiantes dejo de ser usurpado por la nuca del compañero de enfrente.

Una segunda aula atípica ocupa el espacio diseñado como “salón multifuncional de docentes” para el descanso, revisión de trabajos y preparación de clase de los profesores de asignatura, el espacio dispone de amplios acristalamientos y una sección contigua donde debieron estar casilleros, cafetera y un dispensador de agua, pero, por el momento se ocupa para impartir clases del programa de nutrición, ya que el área adjunta le resulta propicia.

La tercera aula atípica se localiza en la planta baja del edificio “A”, es un recinto gemelo y de las mismas dimensiones (187 m2) que la sala audiovisual separadas por de la sección norte del lobby. Se trata de un aula abierta, que forma parte de un recinto más amplio que acogió casi dos años los servicios de biblioteca del campus CU y que ahora alberga al “Centro de lenguas” compuesto por un área de docencia -en un aula sin muros, sin mamparas y sin artilugio alguno que lo provea de privacidad-. Ahí se ejerce el encuentro docente rodeado por los usuarios del Centro de lenguas que realizan ejercicios autónomos de aprendizaje o prácticas individuales en los equipos de cómputo colocados junto al muro norte. Esta distribución permite observar lo que el estudiante está viendo en el monitor y con ello se evita el un uso distinto de los equipamientos.

Fotografía de una clase en el Centro de Auto-acceso de CU.

En el área compartida por todos los participantes en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, también está presente el personal de administración y supervisión del “Centro de auto-acceso.” Con lo cual el aula, un recinto tradicionalmente privado, “el cortijo del profesor” se convierte en un espacio público, abierto al escrutinio, la observación y el control.

Finalmente se encuentran dos salas audiovisuales localizadas una en la planta baja del edificio “A” y la otra en la planta baja del edificio “C”, la primera, es un pequeño recinto que aprovecha la curvatura de los muros y la pendiente isóptica para distribuir en forma radial las butacas, el escenario y los equipamientos. Esta infraestructura dotada de pequeño vestíbulo distribuidor, proscenio elevado área y cañón de proyecciones está equipada también con equipo de sonido y bocinas. El segundo es más grande, de forma rectangular con templete elevado y las butacas formando líneas rectas. Se trata realmente de un auditorio. Estos recintos destinados inicialmente para presentaciones, conferencias, sesiones informativas, proyección de documentales y eventos artísticos como el concurso de talentos (artísticos) y sesiones reuniones con docentes fueron cambiando sus usos sobre todo el audiovisual del edificio “A” en virtud de que su equipamiento, capacidad y solemnidad resultaba muy atractivo para realizar presentaciones de fin de curso, disertaciones de profesores invitados, incluso se han impartido talleres prácticos, pero el diseño y mobiliario fijo destinado para audiencias constriñe su funcionalidad. Esta sala audiovisual se ha estado utilizando también de manera cotidiana para impartir clase por parte de docentes que cuentan con sus materiales didácticos en formatos electrónicos, para los que resulta más apropiado ingresar a un escenario educativo ya dispuesto. Con la dotación de equipos de proyección en un grupo reducido de aulas de los tres edificios, la sala audiovisual “A” paulatinamente recupera su función original. En tanto que el Auditorio del edificio tal vez por sus dimensiones es menos demandado. Pero se utiliza por docentes y grupos de estudiantes para realizar presentaciones teatrales, sociodramas o para simular escénicamente un juicio.

Reunión informativa sobre el concurso de talentos en CU en la sala audiovisual del edificio C.

La distribución de las aulas a los grupos de clase sigue la lógica de salones grandes para grupos grandes y los más reducidos para grupos con menos miembros, ello es comprensible, incluso se percibe una distribución por áreas de conocimiento que si bien se consideró no deseable, (se deseaba mayor interacción entre estudiantes de los distintos programas educativos) pudiera ser explicable por razones de escenarios distintos para disciplinas y procesos de aprendizaje distintos, sin embargo -y salvo las aulas con mesas de dibujo (restiradores)- la diversidad de mobiliario utilizado en las aulas, no parece obedecer a los procesos pedagógico ni a las tareas de aprendizaje que en ellas deben realizarse.

La asignación de aulas en algunos momentos pretendió evitar o reducir los desplazamientos de uno a otro edificio- inicialmente considerados valiosos para la interacción y la socialización- sin embargo no se trata de un acto caprichoso, porque una parte relevante de esta decisión es atribuible a el clima exterior y a la distribución de los edificios que deja expuestos al sol, al viento, al frio y ocasionalmente a la lluvia o nieve los andadores exteriores que deben recorrer estudiantes y profesores.

El equipamiento de las aulas, la planta en que se ubican, la distribución, tipo de mobiliario y equipamientos, condicionan los encuentros docentes y con ello: el modelo educativo constructivista, las tareas de aprendizaje, las interacciones, los rituales y los intercambios se establecen entre el docente y los estudiantes, como de los estudiantes entre sí.

Fotografía de estudiantes esperando la llegada del profesor para ingresar a un aula electrónica

6.4.1 Una aproximación a la vida en las aulas

A llegar a las aulas en la primera clase del día, los estudiantes encuentran -como prueba de que el recinto fue aseado- las sillas (patas arriba) sobre las mesas, la escena a fuerza de cotidiana se ha vuelto inadvertida. Cada estudiante al ingresar al aula baja de la mesa o pupitre la silla que habrá de utilizar, pero solo esa, ello ocasiona que con mucha frecuencia aún con algunas sillas sobre las mesas, inicie con naturalidad y desenfado la actividad académica en escenarios a medio montar. Evidenciando la incipiente construcción de

una cultura de colaboración y corresponsabilidad, porque cada miembro de la comunidad argumenta y justifica su omisión.

> *Intenté predicar con el ejemplo y siempre que llegaba a clase en la primera hora bajaba las sillas que se encontraban sobre las mesas, para que el salón estuviera bien dispuesto, en algunas ocasiones un par de estudiantes colaboraban, los demás fingían no darse cuenta y lejos de considerarlo un buen ejemplo pensaban que era una tontería que el profesor realizara una actividad que correspondía a los intendentes*. INV

Fotografía de estudiante consultado su "Tablet" durante una clase

En las aulas los estudiantes forman pequeños grupos por afinidad, la distribución del mobiliario individual es irregular con alguna resistencia a mantener líneas o agrupamientos ordenados; en contraste existe una clara aceptación de la distribución cuando se alinean las mesas binarias. Con alguna frecuencia se observa en las aulas con mobiliario unitario que se forman desdibujadas y asimétricas medias circunferencias. Pero sea cual fuere la distribución y el nobiliario siempre es posible identificar a estudiantes en punto de evasión o de fuga colocados en puntos periféricos. Aunque resulta evidente que las ubicaciones frontales o más próximas al profesor no les intimidan, ni representan obstáculo para que algunos alumnos continúen consultando o enviando mensajes de texto con solo colocar las manos y el "celular" bajo la mesa y, al fondo los más audaces e irreverentes se atreven a ver videos o hasta una película (J.A.2013) mientras al frente el profesor continua con su elocuente discurso o su magistral explicación.

En el aula, la posición más común entre los estudiantes, es de cara al pizarrón, o al profesor, aunque algunos estudiantes prefieren posturas laterales, desde la cuales exhiben mayor interés en sus compañeros, en sus tabletas y en los dispositivos electrónicos, que en el contenido de la clase o en las actividades de aprendizaje que en ella se realizan. Pero ello sucede ante la indiferencia de algunos profesores que prefieren -mientras no se muestren desafiantes o impertinentes- ser tolerantes y con ello evitan ser señalados como autoritarios o incluso penalizados en las evaluaciones que de ellos hacen los estudiantes. Un profesor me expuso claramente que en ocasiones se siente rehén de algunos estudiantes que exigen prerrogativas y altas calificaciones a la vez que protestan e les interpelan cuando se incrementan las exigencias académicas, aludiendo sin nombrar las evaluaciones del profesorado que para muchos estudiantes son los "tiempos de revancha". (Silva, 2009, pág. 10). El aula es claramente un espacio de negociación no solamente porque el modelo educativo promueve que los contenidos y evaluaciones sean presentados y acordados entre los actores del proceso educativo, sino también porque una parte de las demandas, necesidades y prácticas de la vida cotidiana de los estudiantes son llevadas al aula.

Las aulas de los edificios de CU a los estudiantes les parecen no solo adecuadas, sino bonitas y acogedoras, sin que por ello dejen de señalar inconvenientes como la sobre-iluminación o temperaturas inadecuadas, el reducido número de toma corrientes, el insuficiente

aislamiento sonoro y hasta la inadecuada ubicación de los sensores de iluminación que dejan a obscuras el aula durante un examen o una clase apacible.

Para el profesorado la percepción del aula es distinta porque es su lugar de trabajo y en él, debe concretar su propuesta didáctica y el modelo educativo institucional. Por una parte el mobiliario del aula le advierte y condiciona algunas de las actuaciones y tareas previstas, pero también lo hace el equipamiento –o su ausencia- porque potencia y predispone el tipo de presentación de la información que será analizada en clase. Si el aula dispone de cañón de proyección el problema está resuelto para los profesores especializados en la exposición y para aquellos que recurren con frecuencia a las presentaciones realizadas por equipos de estudiantes. Si por el contrario, el aula carece de ese equipamiento el profesor deberá tomar la providencias pertinentes, tales como adquirir y trasladar de un lado a otro sus equipos personales de cómputo y de proyección o como última instancia deberá llegar unos minutos antes de su clase y hacer línea junto a otros docentes para solicitar el equipo de proyección en la dependencia encargada de su resguardo (ya que no permite la reserva anticipada). Corriendo el riesgo de que los equipos disponibles se agoten antes de llegar al frente de la línea.

> *Yo me canse de hacer línea para solicitar el equipo, subir y bajar para recogerlo y luego para entregarlo. Si el aula no tiene cañón, yo trabajo en el pizarrón.* E.P

> *No es posible ir de un edificio a otro todo el día, y cuando falla el elevador es peor, subir y bajar con la bolsa, la computadora y el cañón, sin que nadie te ayude, pues no…* PPI

Para los profesores que prefieren el uso de la pizarra acrílica para mostrar procesos o resolver problemas, las dimensiones de las pizarras fijas parecen adecuadas, sin embargo otros han solicitado que estas pizarras sean más grandes o que se adquieran pizarrones que permitan recupera toda la información y remitirla a los estudiantes de manera electrónica. Un investigador del área de ingeniería propuso -como solución al problema de las dimensiones- habilitar la totalidad del muro como pizarrón mediante un recubrimiento que permita escribir y borrar utilizando los mismos materiales que en la pizarra acrílica. Esa petición fue atendida en un par de aulas del edificio “D” y con ello brinda la posibilidad de desarrollar en forma completa procesos y ecuaciones complejas..

Para los docentes especialistas en dinámicas de grupo, o de trabajo por equipo las aulas con mobiliario individual resultan inmejorables. Lo cierto es que todos los profesores intentan variar las modalidades y tareas de aprendizaje dentro del aula, pero también lo es, que terminan por imponerse su personal impronta pedagógica, el mobiliario y el montaje escénico del aula.

El mobiliario y equipamiento predisponen algunas actuaciones en los procesos educativos. Pero, ni aún las nuevas tecnologías: pizarrones electrónicos o la intangible aula virtual en la que se imparten asignaturas diversas logran romper los tradicionales procesos de aprendizaje frontal.

Los profesores como todos los pobladores de los espacios educativos tienen espacios y aulas preferidas, a las que sienten como territorio propio -al menos durante su clase-. Pero también existen aquellas que les incomodan como las aulas con cristales que permiten observar las actuaciones del profesor, abrogando la tradicional privacidad o el aula 214 del edificio “C” en la que no existe el típico escritorio para el profesor, pero en su lugar se encuentra un pupitre triangular individual, que a los profesores les parece impropio, sobre todo porque los estudiantes disponen en esa aula de mesas binaria (más formales y grandes). Esta incomodidad del profesorado nos recuerda que en los espacios educativos las dimensiones,

calidad y solemnidad del mobiliario se asocia con la posición y el poder simbólico (Santos Guerra 1990). En el caso del aula descrita, estos significados son violentados en detrimento del estatus del profesorado. Que por otro lado le parece bien que los estudiantes se las arreglen en ese estrecho mobiliario, pero que para él y su investidura, parece pequeño.

La vida en las aulas se compone de regularidades y rutinas; de la ocupación del espacio, y la integración de territorios; de las tareas, acciones e interacciones; pero como ya lo he señalado, la vida en las aulas esta predispuesta por los rasgos del escenario educativo integrado por: el nivel de institucionalización de las normas, la vigencia del modelo educativo y claramente asociada al mobiliario, equipamiento y horario; pero esencialmente está condicionada por la capacidad del profesor de imbuir en sus estudiantes los valores y prácticas y tradiciones de las culturas académica e institucional.

6.4 La biblioteca, ¿un ambiente de aprendizaje?

> *Pienso que es un poco arbitrario tratar de disociar la práctica efectiva de la libertad, la práctica de las relaciones sociales y las distribuciones espaciales. Desde el instante en que se separan estas cosas, devienen incomprensibles. Cada una de ellas se comprende a través de las otras. Foucault (2001,189) en Martínez. 2010.*

Desde que se creó la escritura el saber pudo conservarse más fielmente que en la memoria. Los registros escritos se convirtieron en saber valioso, así lo atestiguan las colecciones de tablilla en escritura cuneiforme de los asirios, las grandes bibliotecas a Horus en Egipto y las de Alejandría, Pérgamo y Rodas en el mundo griego, al igual que las bibliotecas: Octaviana y Palatina de Roma o la Myribiblion en Bizancio. La caja o contenedor de libros que es la traducción literal de biblioteca, era textual en los inicios de universidades como Bolonia y Salerno, los exiguos acervos deambulan junto a los docentes por espacios improvisados y temporales. Mientras tanto los árabes del califato de Córdoba y los traductores de Toledo realizan una gran labor en recuperar el saber griego.

Cuando las primeras universidades edificaron sus "*domus sapientiae*" es decir, sus propios edificios, invariablemente contaron con salas de lectura, salas de discusión (aulas), biblioteca, archivo y sala de protocolos académicos o de grados, formando un cuadrilátero en torno a un espacio o patio central ajardinado. (Ridder-Symoens, (1994) pág. 155). A este modelo de distribución de los espacios universitarios se agregaron en los colegios mayores los alojamientos de estudiantes y el comedor común. Las universidades se ritualizaron y cada ámbito demando: ceremonias, pobladores, interacciones y tono de voz; así por norma el recinto que albergaba el saber contenido en los libros, pergaminos, mapas e incunables debía ser custodiado en un ambiente silencioso, con disponibilidad y acceso controlado.

En la Universidad de Salamanca y en la de Santiago de Compostela antecesoras de las universidades latinoamericanas, la biblioteca se localiza en uno de los lados del cuadrilátero arquitectónico, en ellas la estantería ocupa los muros en dos niveles, dejando la sala de lectura en la parte central, sin los nichos o nidos que suelen formarse entre la estantería de las universidades inglesas. En las universidades modernas la biblioteca con sus colecciones y acervos conserva su centralidad simbólica como lo evidencia la posición y carácter emblemático de la Biblioteca de Universidad Nacional Autónoma de México. Sin embargo en el plano funcional y académico el valor de las bibliotecas no radica en el recinto arquitectónico que la acoge, sino en la riqueza de sus colecciones, acervos, bases de datos, puestos de lectura y servicios de préstamo; y particularmente en la construcción de una cultura crítica de uso y aprovechamiento que de los recursos informativos que logran imbuir en estudiantes, docentes e investigadores.

Fotografía del exterior del edificio de la Biblioteca de la Universidad Nacional Autónoma de México

En la UACJ el sistema de bibliotecas inicio con pequeñas colecciones por programa educativo localizadas en adición interiores en los edificios “H” o bien usurpando alguna de las aulas. Luego con el crecimiento y concentración de las colecciones se destinaron espacios un poco más amplios como: el edificio de una planta utilizado inicialmente por el programa de turismo y la dirección del instituto en ICSA, o el área que hoy ocupa el Taller Integral en IADA (1981). Esos espacios resultaron de igual manera insuficientes, tanto para albergar las colecciones como para atender a profesores y estudiantes en busca de un puesto de lectura. Así se construyó una cultura institucional dominada por el libro de texto pero sobre todo por los apuntes de clase que eran el referente obligado de estudio y el contenido central de las evaluaciones, con lo cual el uso de la biblioteca se asumió como algo más bien anecdótico.

Fotografía de la Biblioteca Central Carlos Montemayor. Archivo UACJ

Fue hasta la edificación en 1995 de la Biblioteca Central, luego llamada Biblioteca Carlos Montemayor en el campus de ICSA, que la biblioteca emergió en el escenario institucional con preminencia espacial y arquitectónica, con crecientes acervos y servicios; pero paradójicamente -pese a la suficiencia del espacio y al confort de las instalaciones- con menos usuarios de lo esperado. La insuficiente presencia de estudiantes y profesores en la biblioteca –tal vez- pueda explicarse por: el fácil acceso a la biblioteca virtual, el servicio de préstamo y, la disponibilidad de fuentes en internet; aunque también es probable que tenga su origen en una cultura académica e institucional de búsqueda y consulta poco desarrollada y que no acaba de arraigar. Años después se construyeron dos bibliotecas más; una en el Instituto de Ciencia Biomédicas y la Biblioteca Otto Campbell (1999) que comparten las comunidades de los institutos de Ingeniería y Tecnología y, de Arquitectura, Diseño y Arte. En estas dos bibliotecas la saturación de volúmenes en la estantería y la disputa por los escasos espacios de lectura evidencian que las dimensiones resultaron inadecuadas para la magnitud de la las colecciones y sobre todo de población universitaria que debe ser atendida. Los puestos de lectura son un

déficit que comparte todo el sistema bibliotecario institucional, al igual que enchufes, en donde conectar las computadoras portátiles convertidas en herramientas cotidianas de los universitarios; por lo que es fácil observar que los puestos en disputa dentro de las bibliotecas, son aquellos próximos a los puntos de conexión, cuando estos deberían estar disponibles en cada mesa y puesto de lectura.

En las prácticas institucionales cotidianas, la biblioteca es un aditamento útil, pero no indispensable, lo prueba el hecho de que un número elevado de universitarios no ha concurrido a la biblioteca con el propósito de buscar o consultar sus acervos y bases de datos después de tomar el curso (obligatorio) de acceso a la información (CAI). Por ello resulta comprensible –casi previsible- que al iniciar operaciones el campus Ciudad Universitaria los acervos, colecciones y servicios de la biblioteca fueran minúsculos. Se destinó a la biblioteca como primer albergue un área de 80 m2 en la planta baja del edificio ”A”, próxima al acceso frontal, en realidad se trataba de un montaje escénico. Los acervos mínimos, la estantería prácticamente vacía, el acceso a bases de datos carente de conectividad; las pocas mesas, sillas y puestos de trabajo individuales que completaban el mobiliario ofrecían en total 30 puestos de lectura, claramente insuficientes. Las mesas se ocupaban -a falta de libros que consultar- para realizar tareas y frecuentemente para descanso, y durante el periodo de las 15 a 16:00 horas fue convertida a base de reiteración en la sala de espera por los estudiantes que esperaban la partida del indiobus. Durante dos años los acervos y colecciones crecieron lentamente, se concretó la conectividad y los cursos de acceso a la información se normalizaron, pero también creció la población alcanzando la cantidad de 2478 estudiantes en enero de 2012 sin que los puestos de lectura tuviesen avance alguno.

Al inicio del semestre 2012-2 se puso en operación un nuevo espacio en la segunda planta del edificio “C” ubicada al centro y en la parte más alta del campus, las dimensiones del recinto eran seis veces mayores que las de la biblioteca anterior , pero el mobiliario solo se multiplicó por dos y media veces. La comunidad académica de CU contó, además de la amplia sala de lectura general, con tres cubículos para pequeños grupos y un área acristalada con una gran mesa para trabajo de grupos de tamaño medio (6-10 participantes). La biblioteca como escenario educativo, mejoró sus condiciones de operación, mientras que el mobiliario, el horario y los servicios se incrementaron.

El ingreso y salida de la biblioteca se hace pasando por un arco de seguridad que permite contabilizar el número de personas que ingresan y salen, pero fundamentalmente para evitar la sustracción de material de la biblioteca. Ese registro de ingresos a la biblioteca ha permitido observar que entre mayo y septiembre del 2013 se dio un salto en el número de usuarios pasando de 280 a más de 600 por día. Este salto puede ser atribuido al incremento de estudiantes, al enriquecimiento de acervos, al avance curricular que demanda mayor investigación, como a la cantidad de estudiantes que concurren a las tutorías que algunos docentes brindan en los cubículos de uso individual de la biblioteca, por lo cual no todos los registros de ingreso corresponden a lectores o usuarios de la biblioteca.

La biblioteca, en su nueva ubicación se localiza en la segunda planta del edificio C con una orientación que la expone a los rayos del sol desde el amanecer hasta el mediodía. Los cristales que integran el 60% del muro sur pese al polariza de color azul permiten el paso de más luz y calor del que resulta adecuado para el trabajo académico y la conservación de acervos, razón por la cual debieron instalarse gruesos cortinajes que controlan la luminosidad y atenúan un poco las altas temperaturas.

Área de lectura y estantería para acervo hemerográfico, desprovista de revistas. Biblioteca de CU

Este nuevo espacio trajo consigo estanterías y el crecimiento de las colecciones, llegando en ese momento a 3,800 volúmenes, aun así insuficientes porque equivalían apenas a un libro por estudiante. En algunas disciplinas y programas educativos del campo de las distintas ingenierías, en Comercio exterior, Pymes, Enfermería y Gerontología la dotación era exigua. Las revistas de las diversas disciplinas eran escasas y sus fechas de publicación francamente viejas. Con el cambio escénico se afirmó el ambiente de solemnidad y los rituales y prácticas bibliotecarias se pusieron en marcha con mayor intensidad. Se acendró la solicitud de silencio, configurando así el ambiente de solemnidad silenciosa como condiciones para la consulta, el estudio o la búsqueda de información en línea o en textos impreso. El personal de la biblioteca muestra mucho entusiasmo en ejercer la violencia simbólica que le ha sido lícitamente otorgada de mandar callar a quienes quebranten las normas del sacralizado recinto.

> *Los estudiantes bien saben que deben permanecer en silencio. Cuando empiezan a hablar a veces voltean a ver si los estoy viendo y se callan. Cuando me ven que voy en dirección a su mesa hasta se hacen chiquitos, se encogen antes de que les llame la atención…*" Bibliotecario CU

Imágenes de la Animación Indómito Champs "La biblioteca" Autorizada por de Martínez Varela.

La animación de Martínez en Youtube Indómito Champs "la biblioteca" ilustra este ambiente y la contradicción evidente cuando a los estudiantes se les pide silencio mientras un intendente pasa la ruidosa aspiradora en forma reiterada por la superficie alfombrada de la zona de lectura.

Resulta sorprendente que una parte del mobiliario destinado a la lectura no tengan la altura adecuada para que los usuarios pueda colocar las piernas formando un ángulo de 90º

como recomienda las normas de ortopedia, por lo cual los estudiantes con estatura superior a 1,7metros, optan por extenderlas bajo la mesa o inclinar el torso para aproximarse. Ante este señalamiento y la demostración empírica de esa condición, la única respuesta inteligible es "…*las mesas fue adquiridas mediante licitación pública con un proveedor especializado en mobiliario de bibliotecas, si se fija son iguales que las que están en la Biblioteca Central"* Bibliotecario CU.

En la biblioteca se distinguen espacios y nichos diversos que son aprovechados por los estudiantes que gustan de trabajar en solitario o por los pequeños grupos. Después del arco un sillón previo a la recepción y área de préstamos parece estar destinado a la espera, luego la sección de equipos de cómputo permite la localización de acervos en el sistema de bibliotecas de la institución y consulta en línea de las bases de datos. La distribución de mobiliario y equipo invita al trabajo individual, pero no resulta inusual encontrar a dos estudiantes juntos observando el mismo monitor; unos pasos más delante, -al lado de la recepción-, en la parte sur del recinto se encuentra una sección equipada con sillones que permite la lectura sosegada, el descanso o una charla *sotto voce*, seguida por una sección de baños, un área de cubículos y entre ambas una escalera sin uso; en la parte nororiente una sala de lectura general, diáfana y equipada con mesas cuadradas, rectangulares y circulares que lo mismo se utilizan para consulta, lectura, ejecución de tareas y trabajos, que para descansar y aun para dormitar. En la parte norte del recinto, se localiza un área acristalada destinada al trabajo grupal, -está disponible a solicitud de grupos de más de cinco estudiantes-, luego se observa una sección de puestos de lectura individual tipo cabina -a las que los estudiantes llaman caballerizas- que circunda y comparte el espacio periférico de la sala de lectura. El diseño de las cabinas advierte del propósito de los usuarios por aislarse y afrontar una tarea de manera individual. Una puerta en la parte media y norte del recinto de lectura comunica a una gran terraza, ese magnífico espacio exterior se ha mantenido sin acceso y sin uso alguno durante dos años.

Invitación de la biblioteca a la comunidad de CU. Fotografía de grupo de contraste

En la parte sur del recinto bibliotecario se encuentran una sección de baños, una escalera que desciende (sin uso) y al fondo una breve consecución de cubículos de trabajo, que durante finales del 2013 se utilizaron para ofrecer tutorías, lo que (como ya he señalado) creó la ilusión de que la biblioteca había incrementado el número de usuarios. El entorno relativamente silencio y los diversos nichos que conforman el espacio y prácticas en la biblioteca propician interacciones y complicidades, pero las actividades que ahí se realizan ofrecen escasa diversidad. La ocupación de los puestos de lectura en la sala de lectura es irregular y el aprovechamiento de los servicios bibliotecarios pocas veces es el esperado en el nivel universitario, en ello concurren al menos cuatro circunstancias:

a) la primera es un bajo desarrollo de la cultura (académica) de búsqueda, consulta e investigación documental desarrollado en los niveles educativos previos y que aún no logra solidificar en el nivel universitario;
b) la segunda es producto de la propia condición institucional, los estudiantes no van a la biblioteca de CU, porque no encuentra la bibliografía pertinente y los profesores aceptan frecuentemente consultas de internet (corta y pega) sin verificar la legitimidad de las fuentes, o la autoría de la información.

*Yo siempre creí que el profesor no leía los trabajos, porque nunca nos los regresaba revisados. Nos ponía la misma calificación a casi todos, solo los que entregaban trabajos con más hojas les iba mejor. Un vez que no me dio tiempo de terminar el trabajo, le puse lo que ya llevaba y pegue casi todo lo que venía en una página de Hacienda, -no lo hice con mala intención, porque sí tenía que ver un poco con tema-, solo era para que se viera más grande. Y si pegó…,*Al.CEX.

c) la tercera razón es de carácter tanto contextual como institucional, la lejanía de Ciudad universitaria dificulta que los estudiantes de ese campus puedan ir durante los días de clase o de prácticas a la Biblioteca Central o las bibliotecas de los institutos en busca de la bibliografía que ya localizaron en la catálogo electrónico de la biblioteca. El sistema interbibliotecario institucional es unidireccional (solo entrega), no funciona para solicitudes de préstamo, estas deben realizarse *in situ*; mientras que la devolución de ejemplares puede realizarse en cualquiera de las bibliotecas.
d) La cuarta razón, para el uso insuficiente de los espacios de lectura bibliotecarios es carácter cultural, asociada a las prácticas de ocupación y territorialidad. Cuando una mesa cuadrada con cuatro puestos está ocupada por un grupo de dos o tres estudiantes, se dan por ocupados la totalidad de los puestos y no se solicita ocupar los asientos disponibles, salvo que se trate de las mesas contiguas al muro oriente, en ellas la proximidad a los escasos contactos eléctricos las convierte en áreas, sino en disputa, si en áreas desterritorializadas en donde se acepta abiertamente la ocupación compartida.

En las mesas circulares o rectangulares la distancia proxémica permite que puedan ser ocupadas simultáneamente por dos grupos de estudiantes distintos, por lo general los límites territoriales se definen dejando un puesto vacío entre los grupo, de lo contrario la posición del torso del último miembro indica el punto de cierre de cada grupo. Así cuando un pequeño grupo de estudiantes llega a la sala de lectura, busca una mesa sin ocupar, en caso contrario consultan entre si la conveniencia de ocupar una mesa compartida o retirarse; en contraste el estudiante solitario por lo general tiene más opciones: utilizar un puesto de lectura individual, abonarse discretamente en una mesa con pocos ocupantes, tomar uno de los puestos de consulta electrónica o apoltronarse en alguno de los sillones. Los informes del encargado de la biblioteca de CU y mis observaciones coinciden en que la mayor ocupación ocurre durante el periodo matutino duplicando y en algunos días triplicando a la ocupación vespertina, por su parte el grupo de estudiantes que realizó observaciones de contraste detectó que la rotación de usuarios de la biblioteca se relaciona con los horarios de clase. Los registros muestran mayores ingresos al derredor de las 8:30, 10:30 y 12:30 y mayores salidas poco después de las 9:30, 11:30 y 13:30 con estancias de una hora en promedio. Lo que sugiere que concurren en horarios sin clase o por ausencias del profesorado para instalarse provisionalmente en la biblioteca. Por las tardes la concurrencia a la biblioteca es mucho menor y más irregular, de las 18 a 19:45 horas la ocupación de los puestos de lectura es mínima con lo que está claro que dejó de ser sala de espera del Indiobus, pero sigue siendo un área de descanso, incluso de dormitación como consecuencia de su ambiente más silencioso.

6.6 Espacios y equipamientos públicos en CU

6.6.1 El gran corredor exterior.

El gran corredor A-C en CU. Fotografía del Archivo de la UACJ

La construcción de significados, de relaciones e interacciones en la comunidad de Cu sería muy distinta sin este gran corredor. Es el espacio más abierto, el más común. Se trata del ágora, del espacio público en que se cruzan las trayectorias y los afectos. Es el espacio de los protagonismos, pero también del anonimato, de las esperas prolongadas y de los encuentros fugaces.

En el corredor se distinguen cinco secciones:

- la primera al centro, es el corredor, una vía peatonal pavimentada en la que se distinguen dos cauces paralelos, uno forma una suave y continua pendiente que inicia en el edificio A y concluye en la explanada frontal del edificio C, el segundo cauce paralelo al primero, sigue la misma trayectoria pero el pavimento presenta escalonamientos. En sus bordes de esta vía se encuentran cuatro grandes jardineras con de escasa vegetación y provistas cada una de dos bancas de concreto;
- la segunda sección de pequeñas dimensiones se localiza circundado la parte oriente del edificio C en el punto en que se intersectan un angosto corredor que viene de la parte posterior de la cafetería con una de las salidas laterales del edificio A y la continuación de uno de los patios semicirculares;
- la tercera sección lo constituye la explanada frontal del edificio C y el vestíbulo exterior de esa edificación;
- la cuarta sección en la parte norte (a la derecha en la fotografía) es un área mixta integrada con una parte rugosa de terracería y con una explanada pavimentada en una depresión del suelo, en la que se han reservado algunos espacios para plantar árboles;
- la quinta sección en la parte sur (izquierda en la fotografía), es un área desnuda e irregular de terracería que inicia en la parte sur del edificio A y se extiende hasta la explanada vestibular del edificio C. En esta sección la única intervención visible son dos senderos de piedras que intentan controlar la erosión del suelo provocada por los escurrimiento del agua de lluvia y por el viento.

A pesar de que a toda esta área le he dominado el gran corredor A-C, la segmentación que he descrito corresponde no solo a una distribución del espacio físico, cada sección es un topo antropológico diferente, escenario cada una de actuaciones, emotividades e interacciones peculiares.

La sección o vía peatonal conduce los trayectos de los pobladores que transitan entre los edificios A-C y aun de aquellos que se dirigen al edificio B. la deambulación es casi

coreográfica con distintos movimientos durante el día. Al inicio de la jornada llegan al corredor por la parte media quienes han descendido de los autobuses del transporte institucional y se dirigen unos en dirección al edificio A y otros al edificio C. Aunque unos pocos estudiantes que han dejado sus vehículos en el estacionamiento parecen ir contracorriente cuando se dirigen al edificio A. Estos desplazamientos se repiten cada dos horas con las llegadas de nuevos autobuses y pobladores, pero en estas ocasiones las trayectorias son más irregulares y caóticas porque unos llegan al campus y otros abordaran los autobuses para retirarse y muchos más solo transita de un edificio a otro para tomar clases, ir a la cafetería o dirigirse a las áreas de computo o a la biblioteca. Cerca de las 20 horas el flujo nuevamente toma una sola dirección, cuando todos los estudiantes se dirigen a la zona de abordaje del último recorrido de los autobuses desde CU a la ciudad. En el corredor se puede apreciar dos tipos de transeúntes y de interacciones, lo más frecuente es observar a quienes simplemente se desplazan entre las edificaciones, solos en grupos muy pequeños (dos o tres personas), las interacciones con los otros viandantes son superficiales y fugaces, muchas veces solo contacto visual y elusión corporal, el ritmo de los desplazamientos dan idea de la premura o de la disponibilidad de tiempo, pero casi por norma nadie corre; aunque transitan y se encuentran profesores y estudiantes son escasos los saludos, pareciera que es un espacio para el anonimato colectivo. Los segundos transeúntes no recorren totalmente la vía, al menos no lo hacen de manera continua; hacen pausas y se instalan -los más- en los extremos del corredor, muy próximos a los edificios, aunque algunos pocos buscan las partes medias. Parecen disponer de tiempo, algunos conversan entre sí, otros buscan el espacio abierto y el aire libre, unos se instalan a comer un burrito o los alimentos que han traído de casa, unos pocos fuman, pero todos se convierten en espectadores del vaivén humano. Resulta claro que las ubicaciones y permanencia están condicionadas en gran medida por la intensidad del soleamiento y el viento, como de las escasas áreas de sombreado, bancas y resguardo disponibles. Pero para los pobladores utilizar el suelo, las banquetas y jardineras como asiento nunca ha sido un problema.

Equidad de género, ideas plasmadas en prendas de vestir. Fotografía del archivo de la UACJ

Este distribuidor de trayectorias es también –aunque de manera intermitentemente- escenario de actividades educativas, de exposición de ideas, casi una “calle didáctica” pero más frecuentemente es una calle comercial en donde se instalan puestos para la venta de alimentos con motivo de alguna festividad. Pero sin duda este espacio público, ágora y punto central de los encuentros de esta comunidad, es un escenario ambiguo, su apertura es una invitación libertaria que luego es truncada por las condiciones climáticas, le falta una techumbre o una barrera vegetal que de sombra, que acoja los recorridos, las esperas, los descansos, los encuentros y los afectos.

Actividades durante el CUCOCON. Fotografía del archivo de la UACJ

Las secciones próximas a los edificios suelen acoger a los pobladores de cada uno de los edificios, que solo han salido a tomar un poco de aire, la densidad es mayor en el exterior del edificio A porque su curvatura y un pequeño patio semicircular proveen de sombra y resguardo, también porque la cafetería se encuentra contigua y porque es un área en la que se puede esperar el arribo del indiobus sin estar expuesto al sol y al viento. En la sección próxima al edificio C la densidad de ocupantes es menor, ello puede explicarse por dos razones, una es que el lobby acristalado de ese edificio permite la espera y observación en un ambiente con clima controlado, la otra es la disponibilidad de resguardo y de algunas sillas en el área denominada "Plaza Cívica". Pero en cambio su explanada es el escenario de algunas actividades culturales y lúdicas, también es un punto estratégico que con regularidad se utiliza para instalar pizarrones informativos. Pero el uso más frecuente y cotidiano es completar los trayectos entre los edificios y proveer de una vía pavimentada a quienes desde el edificio C se dirigen a la parada del indiobus, al edificio D o al camión que expende burritos a los trabajadores de la construcción.

La sección norte, cuya superficie es paralela al corredor, es un espacio cuyos usos han ido cambiando, se trata de un área diáfana y desnuda en donde la diversidad de actividades e interacciones muestran la liquidez, provisionalidad y fugacidad de las prácticas culturales en este escenario siempre haciéndose (Bauman, 2009). Durante algún tiempo fue el espacio lúdico, el lugar en donde se jugaba al futbol rápido. Unas barreras móviles de madera y soporte metálico de apenas 1.2 metros de altura resguardaban y delimitaban el área de juego, la proximidad a los espacios educativos y el suelo pavimentado, eran suficiente atractivo, pero además una zona escalonada junto al edifico A y las jardineras del gran corredor posibilitaban la presencia de retadores y de unos pocos espectadores, con lo cual, las necesidades lúdicas, de integración y aún las protagónicas quedaban satisfechas.

Fotografía de estudiantes en la improvisada cancha de futbol. Grupo de contraste CU

El uso de ese espacio fue tan intenso que las barreras de contención, a fuerza de golpes terminaron por desmoronarse y no fueron remplazadas porque estaba por iniciar la construcción de un par de canchas de futbol rápido, debidamente acondicionadas. El área cayó en desuso y fue perdiendo atractivo; aunque temporalmente se instalaron tableros móviles de básquet, que pronto cambiaron de ubicación para evitar que la reverberación de los botes y rebotes interfieran con la actividad educativa. Los tableros terminaron recostados tras el edificio C y el espacio lúdico fue abandonado, pasando a ser un "no lugar." (Augé, 2008). Se ha intentado (con poco éxito) aprovechar su proximidad, configuración y pavimento para realizar eventos y actividades artísticas o culturales.

Estudiantes transitando por la sección Sur paralela al gran corredor A-C

La sección Sur de terracería tal vez sea la parte más lastimosa de este emplazamiento universitario, es un área que la mayor parte de los estudiantes transitan al menos dos veces por día, la primera al arribar al campus universitario y la segunda al retirarse. A pesar de que las autoridades decidieron el área de ascenso y descenso del transporte institucional, no se adecuaron andadores o corredores pavimentados por donde transita los miembros de esta comunidad; aunque existen banquetas pavimentadas que circundan las áreas académicas, exigen un recorrido más prolongado, que la mayoría de estudiantes y personal de apoyo administrativo prefiere evitar. El área resulta poco confortable por su desnudez, por la cantidad de tierra, por la falta de resguardos del sol, del polvo o barro provocado por las ocasionales lluvias; pero también por la el insuficiente alumbrado nocturno, por la carencia de equipamientos y del mobiliario urbano que caracteriza a las áreas de espera y abordaje del transporte público. De todo se ha prescindido, incluso de los señalamientos y del mapa de del campus. Y en esas condiciones poco propicias, los estudiantes que buscan asegurar un asiento específico, o un grupo de asientos para viajar junto a sus amigos y compañeros esperan con resignación y tolerancia. Aunque siempre hay quejas por la falta de señalamientos o por la insuficiencia de asientos, los estudiantes parecen aceptar lo que la institución les ofrece; incluso algunos esperan con divertimiento, bromeando con sus compañeros, abrazando a su pareja y construyendo durante esas interacciones redes de afectos y rivalidades.

En cada sección las actuaciones e interacciones asumen tonalidades distintas, solo un elemento parece ser común a todo el emplazamiento exterior, el lenguaje. La poca estructuración y la sensación de libertad que acompaña al momento de abandonar los edificios educativos, libera algunas restricciones autoimpuestas en el uso de lenguaje áspero. Aunque no es una práctica generaliza, se hace uso con frecuencia y sin distingo de género, de términos como: cabrón, guey, piche, culo, pedo o mierda, que ya forman, junto al soleamiento parte del ambiente exterior. Estas asperezas del vocabulario universitario pueden asociarse, a expresiones catárticas, a prácticas culturales interiorizadas, al *habitus* construidos en sus entornos y barriadas, a residuos de la etapa preparatoriana, o también pueden interpretarse como estrategias de asimilación social mediante la imitación de prácticas, vestuario y lenguaje.

Piche hipócrita, dice que no le gustan las mujeres superficiales, que lo que más le importa es la belleza interior, y luego lo ves con puras piches viejas pintadototas. Fragmento de conversación femenina en el gran corredor.

6.6.2 Los baños o la pública privacidad

En cada planta de los edificios A,B y C se encuentran instalaciones sanitarias destinadas: unas a las mujeres y otras a los hombres. Estas instalaciones pueden contar -las más pequeñas- con dos lavabos y dos sanitarios para las mujeres, o un sanitario y un mingitorio para los hombres y en las instalaciones de tamaño medio disponen de una sección continua de tres lavabos, un muro en el baño de hombres que reduce la visibilidad a los mingitorios ecológicos y dos escusados, uno pequeño y otro más amplio adaptado para que pueda ser utilizado por personas con movilidad reducida o en silla de ruedas. Los baños de mujeres cuentan con idéntica distribución solo que en lugar de mingitorios se encuentran dos escusados. En el edificio D1 el más nuevo, el "que parece maquila" por sus pisos de concreto y sus instalaciones expuestas, los baños son pequeños y se omitió en la primera planta el equipamiento para personas con capacidades diferentes.

En general las áreas de baños son suficientes y están bien distribuidas en las distintas plantas de las edificaciones. Pisos y muros están recubiertos con mármol (salvo en el edificio D1) y se mantienen en buen estado de limpieza, aunque las instalaciones de lavabos muestran algún el deterioro por el uso, el vandalismo de algún usuario y la desatención por reparar o remplazar las llaves deterioradas y la falta de algún ovalín en la barra de lavabos. Llama la atención la ausencia de *grafitti* o de mensajes soeces grabados o escritos en muros y puertas; tan comunes en los baños de uso público, pero no siempre fue así:

Si, fueron los estudiantes los que las arrancaron [las mamparas que individualizan los mingitorios en los baños de los hombres], nada más por destrozar, no cuidan ni lo que es para ellos. Como no puede estar uno cuidando en los baños siempre hay vandalismo. Los alumnos de ahora ya se están civilizando, hace dos años batallamos mucho, rayaban las paredes de los baños y en las puertas- como son de metal- escribían con clavos… I.A.CU

Durante la primavera del 2013 presencie una fuga de agua en la segunda planta del edificio A, originada por un estudiante que de manera intencional (pero anónima) destrozó la tubería que alimenta de agua a los lavabos del baño de hombres, con la consecuente caída de agua a los pisos inferiores y la suspensión del servicio durante la reparación. Otras dos fugas –con semejantes consecuencias- fueron originadas por fallas o defectos en las instalaciones hidráulicas.

En contraparte también observe a un estudiante mostrarle a su hijo -de unos ocho años- las instalaciones en donde estudiaba y estando en los baños le dijo "… mira que baños, todo es mármol, ¿verdad que están bonitos?". La evidente admiración sugiere que las condiciones en las que viven son muy distintas. Esa diferencia podría ser incluso explicar algunas de las acciones vandálicas en el campus.

Los baños son áreas importantes para todos los pobladores, sobre todo para quienes pasan prácticamente todo su día en CU. Se trata de espacios comunes para todos los pobladores: directivos, profesores, estudiantes, personal administrativo y de intendencia. En este campus no se ha segmentado el servicio para cada estamento, ni existen baños exclusivos para directivos. Todos los pobladores atendiendo solo a su género deben utilizar las mismas instalaciones. Ello redunda en que estos servicios se mantengan con adecuada atención. Estas instalaciones son importantes porque cualquier desperfecto en el abastecimiento de agua o incluso en el suministro de energía eléctrica que afecte su operación

es capaz de paralizar toda actividad en el campus, como sucedió una mañana a inicios de mes de febrero de 2013 cuando una falla en el suministro eléctrico -ocasionó por el robo de cableado eléctrico- propició la suspensión de clases y de actividades, no solo porque en las oficinas, centros de cómputo y en las aulas se carecía de corriente eléctrica, sino porque sin energía eléctrica dejó de operar la bomba que provee de agua a los baño y estos alcanzaron tal saturación de desechos orgánicos que amenazaban por caer y esparcirse. Este grotesco acontecimiento muestra de manera evidente como este componente de la infraestructura universitaria -en ocasiones inadvertido- es capaz por su carácter de necesario de afectar toda la actividad en el campus académico.

Los baños son áreas sensibles, no solo porque resultan imprescindibles, más en una comunidad como la Ciudad universitaria sin otra alternativa cercana. Pero también porque es simultáneamente un espacio público y un lugar privado, casi íntimo. Es un recinto público creado para que todos los miembros de la comunidad puedan atender algunas necesidades fisiológicas, pero apenas se ingresa en él, se convierte en un lugar destinado a rituales privados de aseo y acicalamiento. Los baños son entre las infraestructuras los lugares más ambiguos, en ellos conviven el pudor y la indiscreción; el recato y el comportamiento soez.

El consumo de papel sanitario y de papel para el secado de las manos en los baños de CU es muy superior al de otros *campi* académicos, explicable más por el aislamiento y las muchas horas de permanencia de buena parte de esta numerosa comunidad, que por el abuso o robo como ha supuesto la administración.

De acurdo con mis registros y observaciones el consumo de papel para el secado de manos y de jabón líquido podría ser aún mayor, si los usuarios de los baños, lavaran y secaran sus manos antes de abandonar esta área -cosa que no siempre sucede-. Pero aun quienes lo hacen nulifican de inmediato los beneficios del aseo al tener que tirar de la asidera de la puerta para poder abandonar la zona de baños.

Durante dos años de observaciones no cuento con un solo registro de estudiantes varones lavando sus dientes en los baños, aunque algunas de mis informantes aseguran que si sucede en el área de mujeres. En todo caso parece existir un abandono o desinterés por las prácticas y rituales de higiene presuntamente aprendidos en casa, con lo que el *habitus* en materia de higiene entre los universitario parece ser endeble.

En esta comunidad el área de baños para hombres no suele ser punto de encuentro, en ella las interacciones son más bien breves y limitadas; incluso quienes allí concurren parecieran pretender pasar inadvertidos, como si se tratase de un acto bochornoso, aunque otros muestran claramente su desenfado y llegan a bromear con sus acompañantes. Los baños no son para los hombres un área de afectos. Durante los encuentros casuales, los rituales de interacción se circunscriben -de ser necesario- a un saludo frío, conversaciones breves (qué onda, dónde andas, qué has hecho), se evita el contacto corporal y sobretodo el saludo de mano. A pesar de que no puede ser caracterizada como un área de afectos, si se acogen a ella los estudiantes que buscan -en su relativa privacidad- la ocasión de atemperar sus emociones. También es un espacio de identidad personal en que algunos jóvenes pasan largo tiempo acicalándose en soledad frente al espejo. Otros estudiantes permanecen ahí dejando que corra el tiempo antes de regresar a una insoportable clase o tratando de eludir un indeseado encuentro; dando espacio de sobreponerse a una burla o intentando superar su invisibilidad social. En los baños de mujeres las interacciones y los rituales pueden ser distintos al acontecer en el baño de los hombres, como son distintos los márgenes de proximidad y la noción de intimidad que comparten y toleran las chicas universitarias. (Benjamin 1980 en Holaham 1999).

En el baño de mujeres los actos vandálicos son menores y daño a las instalaciones son mínimos, pero ese espacio no está exento de incidentes.

Secciones de servicios sanitarios (Baños) en edificios de CU

Una empleada de intendencia narró en el grupo de discusión (del personal de apoyo) que ingresó al baño de mujeres a petición de unas estudiantes y se encontró a un grupo de tres chicas conversando junto a los lavabos. Una de ellas permaneció sentada sobre el tocador, en actitud desafiante y obstruyendo con sus piernas el acceso a los lavabos a otras compañeras, que prefirieron retirarse sin asearse antes que solicitarle que bajase o de provocar alguna confrontación. Este comportamiento de elusión de las estudiantes afectadas corresponde a las actuaciones en ámbitos universitarios descritas por Sommer y Becker 1969 (en Holaham1999), de las que argumenta que la defensa territorial entre los universitarios es de carácter cultural y no demanda respuestas agresivas porque los miembros de esas comunidades prefieren retirarse antes que confrontar a otro universitario que usurpa o hace mal uso de algún espacio público o un lugar común. Pero la denuncia y el señalamiento tampoco suelen ser una práctica común entre los universitarios. Este acotamiento es importante porque en dos años de documentar las actuaciones de los estudiantes de esta comunidad solo he registrado dos confrontaciones físicas, directas y públicas entre miembros de esta comunidad. En ambas los contendientes eran varones, el primer caso involucró a dos estudiantes y en el segundo un profesor y un estudiante. Las confrontaciones virtuales en: facebook, “gente CU” y “amores platónicos” son más comunes e incluyen rivalidades entre estudiantes por razones de género, étnicas y de preferencias sexuales, con ridiculizaciones de compañeros, y mofa del profesorado.

6.6.3 Los elevadores

Los elevadores son uno de los equipamientos característicos de CU, ninguna otra instalación de la UACJ dispone de ellos y salvo la presidencia municipal, hoteles hospitales y algún de centro comercial o de negocios son pocos los edificios públicos o privados de la localidad que cuentan con elevadores. En este contexto urbano y arquitectónico, para una proporción importante del estudiantado de CU los elevadores son una novedad –un parte del mundo a la mano nuevo-, para otros se trata de una instalación superflua y pretensiosa e incluso un juguete. Pero desde la perspectiva de las políticas de inclusión y de los valores institucionales declarados, son equipamientos necesarios y de apoyo a personas con alguna discapacidad, para personas con sobrepeso, lesiones, como para profesores y estudiantes que deben trasladarse en el interior de las instalaciones universitaria con exceso de carga (proyector, computadora y libros). Junto al elevador del edificio “A” se observa un cartel que intentan concientizar sobre el cuidado e importancia que estos equipamientos tienen para la población universitaria con discapacidades motoras, sin embargo, los estudiantes asumen que el equipamiento está a disposición de toda la comunidad y no tienen empacho alguno en

utilizar este medio, que de alguna manera compensa la estrechez e insuficiencia de las escaleras. (ver Champ y YA el elevador. Martínez 23/06/2012)

Entre los encargados del cuidado, limpieza y mantenimiento de los elevadores campea la convicción de que algunos estudiantes hacen un uso incorrecto y abusivo de ellos, provocando paros y maltrato intencionales. No resulta inusual que se encuentran sucios porque en su interior se han derramado líquidos, incluso en una ocasión se encontró el piso anegado de orín. También es una práctica frecuente –en los elevadores del edificio C- que estudiantes varones -una vez en el interior- se apoyen en la barra-pasamanos para elevar ambas piernas y estampar la suela de sus zapatos en las puertas como si se tratara de una prueba de destreza gimnástica, que luego los nuevos estudiantes emulen la presunta proeza e intenten superar la altura alcanzada.

En algunas ocasiones los propios estudiantes bloquean intencionalmente la apertura de las puertas del elevador y permanecen en el interior en pequeños grupos o parejas realizando durante algunos minutos actividades inciertas. Pero en muchas más ocasiones, las fallas son incidentes provocados por exceso de polvo y por falta de mantenimiento especializado ya que la empresa proveedora estableció un elevado costo por cada servicio de mantenimiento. Lo que ha propiciado que algunos elevadores permanezcan fuera de servicio incluso por días y en alguna ocasión por semanas. Con el correspondiente malestar de los usuarios de la comunidad de CU.

El mayor inconveniente en el uso de los elevadores se presenta cuando profesores o estudiantes de esa comunidad quedan atrapados en su interior de manera accidental. Y aunque se dispone de un botón de pánico o alarma, transcurren algunos minutos de nerviosismo y zozobra en tanto se da aviso y concurre el personal de intendencia y mantenimiento. La angustia suele ser mayor si el incidente ocurre después de las 16 horas, cuando el personal de mantenimiento se ha retirado y la respuesta de desalojo se prolonga un poco más. En ocasiones las fallas tienen su origen en comportamientos imprudentes de los estudiantes, como lo evidencia el manifestado a finales del 2013 en uno de los elevadores del edificio C que quedó varado entre la primera y la segunda planta y del que fueron “rescatados” 16 estudiantes.

“Elevador sardina en la UACJ; se atora y salen 16 jóvenes” (Cortes, 01/11/2013).

Otra condición que propician los elevadores es la proximidad corporal sin que se tengan reportes de ofensas o acoso, aunque sí algunas inconformidades derivadas de la intensidad de las fragancias, la sudoración, la falta de aseo y los residuos aromáticos de flatulencias.

> *…está bien que hagan deporte, pero si no se pueden bañar, que suban por las escaleras. Es incómodo estar encerrados y tener junto a un compañero oliendo y choreando sudor y aparte no se les puede decir nada porque se ofenden*. Miri ENF.

A pesar de los incidentes los elevadores parecen tener un efecto civilizador, cada vez se usan con mayor cuidado, los rituales de interacción recíproca de los co-ocupantes incrementan los saludos, la cordialidad y la proximidad compartiendo un estrecho espacio. Para algunos estudiantes los elevadores son una oportunidad de ascender o descender en un edificio sin esfuerzo, para otros ya se han convertido en un medio cotidiano cuyo servicio reclaman y para un par de estudiantes con discapacidad motora son la causa de haber solicitado que su asignación fuese CU, porque son las instalaciones universitarias con menos barreras al interior de los edificios, aunque el tránsito por sus exteriores es otro cantar.

6.6.4 Los estacionamientos o la posición objetivada

El automóvil es uno de los objetos creado por el hombre que de manera más clara y contundente han impactado las prácticas de movilidad urbana e inter-urbana (Kralich, 20119) a pesar de su uso universal, los automóviles son un rasgo distintivo de la cultura norteamericana, cuyas ciudades, vialidades y viviendas privilegian la posesión y uso de este objeto: que además de prótesis y medio de transporte, también tiene en su diseño, marca y año de fabricación una carga simbólica asociada al capital económico y cultural.

En la ubicación de frontera, colindando y colisionando con la hegemónica cultura del automóvil, propicia las prácticas de posesión, uso y resguardo de automóviles, enraícen en la traza urbana, en los edificios y espacios públicos; e incluso en el diseño de la configuración espacial de las viviendas para trabajadores de Ciudad Juárez. Estas prácticas son auspiciadas por la oportunidad de adquirir a menor costo automóviles de segundo uso, desechados en los Estados Unidos; pero una causa menos valorada, se encuentra en la carencia de medios de transporte público, dignos, suficientes y seguros.

Los estacionamientos que alojan los vehículos en los que se trasladan algunos miembros de esta comunidad, son como todos los espacios edificados u ocupados por el Hombre, un espacio antropológico, simbólico y por ello envuelto por normas, significados y prácticas construidas históricamente. En el campus de CU se distinguen tres áreas de estacionamiento, la más remota se localiza en la parte posterior del edificio “B”, es un espacio de terracería aplanado y delimitado que en alguna vez tuvo un sello asfaltico, que con el uso intensivo y las lluvias ha desaparecido. Este rudimentario equipamiento es utilizado casi exclusivamente por los estudiantes, pero no existe restricción alguna para el ingreso de personal administrativo o docente. Todos los días,- al inicio de clases-, grandes nubes de polvo anuncian la llegada de los estudiantes que se trasladan en automóviles particulares, quienes luego deberán realizar un recorrido por tierra y graba para llegar al edificio en el que toman clases. Otra área de estacionamientos preferente, pequeña (17 cajones) y pavimentada, estaba destinada -así lo indican los rastros de pintura azul- mayoritariamente para miembros de la comunidad con capacidades diferentes. Los señalamientos fueron recubiertos con pintura negra intentando ocultar su destino original, ya que ahora esos espacios son utilizados por el equipo de gestión del campus (bajo la usanza “el que parte y reparte, se queda con la mejor parte”). El tercer espacio destinado al estacionamiento de los automóviles del profesorado es solo una convención, un lugar que cambia de posición y amplitud según crecen las necesidades y avanzan las edificaciones. Inicialmente un estacionamiento común, se localizó

en una sección de terracería en la parte posterior del edificio ”A”, luego se mudó a otra sección de terracería más amplia y sin restricciones de acceso, frente al edificio “A” que por su proximidad a esa áreas académica que era compartido y disputado por estudiantes, profesores y personal de apoyo administrativo. Luego con el inicio de la construcción de las canchas de futbol rápido y del gimnasio, ubicado -este último- precisamente en esta área de estacionamiento, se permitió a los profesores estacionar sus autos sobre el arroyo pavimentado de una vialidad que inicia en la parte frontal del edificio “A” y conduce a un retorno circular en las proximidades de los edificios “C” y “B”. Se trata de un área capaz de alojar unos sesenta automóviles, que fácilmente se satura, a pesar de que el acceso a los estudiantes fue restringido y a la rotación del profesorado que labora bajo el régimen de honorarios.

Área “autorizada para el estacionamiento de vehículos de los profesores.

Las áreas de estacionamiento en CU, muestran las prácticas de estamentales en el uso de espacios institucionales. Las áreas de estacionamiento más próximos, mejor equipados y personalizados son para los directivos; luego espacios pavimentados y relativamente próximos para los profesores y personal administrativo y finalmente el estacionamiento más precario, pero también más amplio para los estudiantes. En estas áreas como en el acceso al campus se aprecia el ejercicio de la violencia simbólica materializada en el personal de vigilancia que distribuye los flujos de quienes ingresan en automóvil al campus y que con alguna regularidad deambula por esos espacios para evitar el robo de los automóviles.

Pero los estacionamientos son algo más que albergues para automóviles, son espacios de distinción, espacios destinados exclusivamente para los poseedores de este bien. Aun en broma los y las estudiantes reconocen entre sus compañeros a quien viene en auto, de quienes esperan el transporte público o institucional, porque sus trayectorias en el campus universitario son diferentes, pero sus posibilidades y autonomía también. Los estudiantes con automóvil viven la cotidianidad de manera distinta, no solo porque esa posesión habla de su capital económico, sino también por el grado de autonomía de que disponen para abandonar el campus universitario en el momento que lo considere oportuno. También evidencia la ventaja de que disponen profesores y estudiantes al utilizar el auto como un contenedor en el que pueden trasladar: implementos, materiales y libros; alimentos, calzado y hasta la vestimenta para realizar distintas actividades.

En el ámbito del capital social, los estudiantes hombres y mujeres que tienen a su disposición un automóvil para su uso personal, construyen un sistema de interacciones y relaciones de cooperación, afectos y lealtades en torno a las ventajas de seguridad y autonomía que brinda la disposición personal o compartida de un vehículo. Tampoco se puede pasar por alto que un automóvil puede ser un lugar de reunión, de descanso, un vestidor y hasta un nicho para realizar u ocultar consumos, intercambios, encuentros e interacciones proxémicas; algunas de carácter más íntimo y privado. Esos consumos y encuentros no están exentos de riesgos, temores y de la emoción de quedar expuestos a la intrusión inadvertida o

intencional; incluso maliciosa en la que se toman fotografía o video para luego exhibirlas en las redes.

> *…el último lugar que observe fue el estacionamiento, donde no fue muy grato mi recorrido, porque muchas parejas aprovechan para subir un poco más de tono las demostraciones de cariño*…Abi.PSI

Estacionamiento de motocicletas en las proximidades de una salida de emergencia, del edificio “A”.

El área destinada al estacionamiento y custodia de las motocicletas se encuentra en la parte Este del edificio “A”, en un espacio que colinda con la salida de emergencia de la Sala audiovisual. Este lugar fue elegido espontáneamente por unos pocos profesores y estudiantes que se trasladan es esos vehículos. La elección se fundó en razones prácticas: próximo al edificio, accesible por vías pavimentadas, resguardo de vientos y la sombra durante la mañana. Luego se institucionalizó su uso, y ahora es el único espacio del campus en que se permite estacionar motocicletas, porque se trata de un espacio exterior visible y en donde se dispone de resguardo y cámara de vigilancia. El uso de la motocicleta, crea un sentido de identidad y libertad, que otros pobladores del campus envidian. Los profesores parecen recuperar algo de juventud y vitalidad, aunque el uso de este medio de transporte individualista, con frecuencia tiene como trasfondo el intento por reducir los gastos de traslado sin perder la autonomía, aunque claramente con menor comodidad y mayores riesgos.

VII. Habitabilidad y Cotidianidad en el Edificio "A"

El primer edificio inició operaciones a las afueras de una ciudad convulsionada por la violencia, sin cumplir aun con las normas de habitabilidad y seguridad arquitectónica, que debe tener todo espacio educativo. Las prisas por otorgar un lugar de estudio a los demandantes, llevaron a poblar este nuevo espacio universitario, en lo que parecía ser parte de la estrategia de no dejar a jóvenes con posibilidad de realizar estudios superiores, expuestos a la violencia o al reclutamiento por organizaciones criminales. Una vez concluida la obra, el edificio contaba con mejores condiciones de seguridad, confort y sustentabilidad (aislamiento sonoro, aislamiento térmico y sistemas para el ahorro de energía y agua). Incluso en algunos aspectos este primer edificio es ejemplar e inteligente ya que dispone de: sensores para controlar la iluminación, sistema de clima regulado por computadora, mingitorios ecológicos y elevador. Aunque los sensores cuando hay exámenes o poco movimiento en los recintos eventualmente dejan sin iluminación: aulas, cubículos o baños.

Las edificaciones educativas centran su atención preferentemente en las aulas, cubículos, laboratorios porque entienden que la función primera y más evidente es la docencia. Pasando por alto que todos los miembros de esas comunidades son personas (cuerpos, emociones e intelecto), antes que ciudadanos, estudiantes o profesores, por ello habría que considerar un hábitat universitario que los acoja de forma integral.

La ocupación (estudiante, profesor, intendente, gestor) de cada miembro de esta comunidad se caracteriza por actividades singulares, sujetas a regulaciones que demandan para su ejecución y desarrollo horarios, espacios y equipamientos distintos. Pero paradójicamente todos los miembros de una comunidad -que se precie de serlo- comparten y tienen el uso común, sin jerarquías, ni prioridades de algunos espacios, equipamientos y servicios para solventar las necesidades cotidianas de: interacción, alimentación, estudio, elaboración de proyectos, descanso y espera, pero simultáneamente disponen de espacios para la colegiación, discusión, encuentro y asociación de los miembros de cada estamento. El sentido de comunidad es particularmente viable cuando un grupo social comparte condiciones comunes que lo cohesionan y marcan, en el caso de la comunidad de CU: lejanía, aislamiento y abandono, en mucho abonan a la cohesión y a la construcción del sentido de comunidad, pero también lo hacen los espacios, equipamientos y servicios comunes como el "indiobus" que comparten estudiantes, profesores y personal administrativo.

A partir de las condiciones prevalecientes en la Ciudad Universitaria constituido en hábitat educador, es que cobran sentido la existencia de áreas cívicas, de restauración (cafeterías, comedores, bebederos, áreas de aseo y descanso); áreas comunes de encuentro, espera e interacción; salas del estudiantado, salas de maestros; sala de personal administrativo, despachos compartidos por consejeros, espacios deportivos, áreas de vegetación, áreas amuebladas y de sombra.

El recorrido por la superficie topográfica y antropológica del Campus, hace evidente lo poco que se atienden los principios del "espacio didáctico" (Campos 2009) o el "espacio educador" de Reggia Emilia (Rinaldi 2001) y (Hernández 2010) en lo concerniente a las necesidades: del cuerpo, de las interacciones socializadoras y de las condiciones que propicien el aprendizaje autónomo y la participación cívica.

El documento, primeras declaraciones y apartados del "Marco conceptual del Plan Maestro para el diseño y construcción de la Ciudad Universitaria (UACJ)" (Almeida 2008) enuncia la importancia de que los distintos, espacios, lugares y equipamientos necesarios para la vida

académica y ciudadana se encuentren disponibles y en operación desde el inicio de las actividades universitarias. El arranque apresurado, con vialidades, edificios y servicios aún en construcción, contribuyó a que la apertura de talleres libres, áreas equipadas y amuebladas para el aprendizaje y el trabajo independiente de los estudiantes, necesarios todos para operar a cabalidad el Modelo Educativo, fueron pospuestos; y por supuesto, quedaron para más adelante también los espacios para la recreación, el deporte, la práctica artística, la manifestación de las ideas y de organización de los miembros de la comunidad estudiantil y del profesorado. Esos espacios que vistos como superfluos o cuando más complementarios, son los escenarios de interacción y prácticas colaborativas imprescindibles en la construcción humana, cívica y profesional, son los espacios y condiciones que potencian y doten de vitalidad a los servicios de apoyo académico como la biblioteca, el equipamiento de cómputo y la indispensable conectividad digital. Incluso las infraestructuras, servicios y políticas del campus, poco atienden –tal vez porque no entienden- que el perfil del estudiantado se ha diversificado y que los capitales económico y cultural precarios con los que arriba a la universidad buena parte de la población estudiantil de CU, la coloca en condiciones de vulnerabilidad.

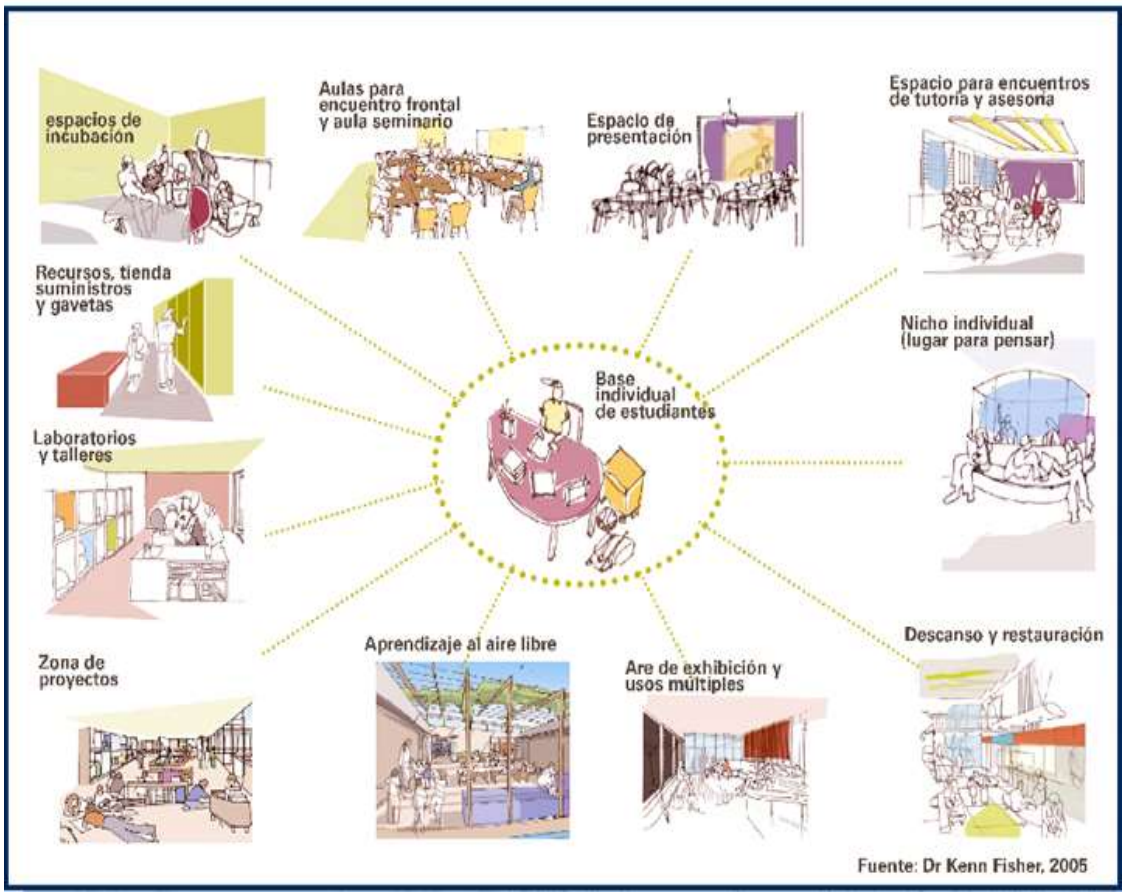


Imagen publicada por Kenn Fisher. Profesor de la Universidad Victoria de Australia.

> *Aquí me paso todo el día, para estudiar y hacer los trabajos. Porque como en la casa no tenemos computadora y por donde yo vivo (ejido López Mateos) no hay lugares con internet, bueno hay uno pero sale muy caro. Para mí las vacaciones(Semana Santa) son tiempo perdido porque no puedo avanzar en los trabajos, tendría que ir en la ruta a un lugar de internet en Juárez y estar pagando lo que cobran y la ruta...* A. Der.

La vulnerabilidad de los estudiantes de esta comunidad, proviene de muchas fuentes, una de ella se deriva de que los capitales culturales incorporados y objetivados son –en

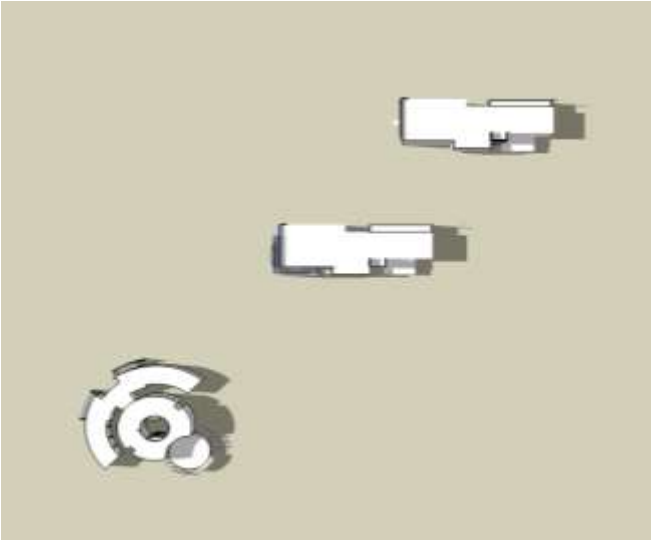
muchos casos- insuficientes para atender las demandas de la vida universitaria. Cualquier docente del campus CU puede atestiguar las recurrentes justificaciones de los estudiantes por no entregar los trabajos y tareas de aprendizaje en el tiempo prestablecido, y una parte importante se asocian a carencias entre las que destacan: falta de computadora o de conexión a internet en casa; de un espacio silencioso en donde estudiar; de dificultades de transportación, de falta de recursos económicos para adquirir materiales, impresiones o de una memoria USB para portar los trabajos en formato electrónico. En esa vulnerabilidad también deben considerarse otras condiciones adversas como: tener otra ocupación (familiar o laboral, incluso servicio becario o servicio social). Como señala Sacristán (2008) debe considerarse "el valor del tiempo en educación", así la lejanía y dispersión incrementa la dificultad para realizar trabajos y proyectos en equipo, para atender simultáneamente las asignaturas en el campus CU y otras asignaturas, laboratorios, prácticas profesionales e incluso algunas prácticas deportivas que tienen como escenario distintos espacios citadinos. Para quienes requieren trabajar para solventar sus estudios o para contribuir en los gastos familiares, las condiciones de lejanía y transportación representan una complicación, que se ve agravada si su aprovechamiento académico no es óptimo porque entonces los horarios asignados por promedio los coloca en la encrucijada de avanzar lentamente o de abandonar alguna de las dos ocupaciones.

Las normas institucionales (aristocráticas y punitivas) de bajas por escolaridad, la elección de asignaturas por promedio decreciente, además de algunas políticas, equipamientos y prácticas institucionales poco contribuyen a la equidad y la permanencia y el éxito académico. La proporción de quienes abandonan o posponen sus estudios y la creciente cantidad de solicitudes de prórroga para el pago de inscripciones dan prueba de ello. A los propósitos de equidad contribuyen sin duda las políticas institucionales compensatorias como el subsidio al trasporte, las becas socioeconómicas y alimenticias, pero también contribuyen –aunque no resulte tan evidente- las condiciones de habitabilidad del campus universitario. Porque como señalan Salmerón (1992) y Hernández (2010) la Habitabilidad Educativa del Centro escolar -en nuestro caso del campus universitario- están asociadas a la normatividad, el clima y los ambientes institucionales y a ocho dimensiones interrelacionadas y dispuestas en distintos planos: 1) disponibilidad y acceso de instalaciones, mobiliario y equipamiento y conectividad; 2) suficiencia y adecuación de instalaciones, mobiliarios, equipamiento y servicios; 3) confort: físico, psicológico y social; 4) espacio educador; 5) sustentabilidad; 6) higiene seguridad y control de riesgos; 7) accesibilidad universal; y 8) disponibilidad en la zona del asentamiento del campus de infraestructuras y servicios de apoyo y de auxilio en caso de emergencias.

En atención a esos criterios se puede establecer que la habitabilidad de edificio A en CU -al menos durante el periodo 2010-2013- se vio comprometida, no solo por el alejamiento del tejido social y la ausencia de las infraestructuras de apoyo y de emergencias, pero también por una serie de factores, relacionados con el diseño arquitectónico y distribución espacial que dejaron como únicas zonas de confort el interior de los edificios mientras el resto del campus queda expuesto a los factores climáticos y al soleamiento excesivo.

El estudio de sombras nos muestra que el tránsito entre las edificaciones deja a los miembros de esta comunidad siempre expuestos al sol y al viento, sin resguardo ni sombreado alguno. Esta condición de sobre-exposición es conocida y reconocida por las autoridades universitarias que han analizado para proveer de sombra los trayectos desde: techumbre tipo domo, jardines verticales o columnas arboladas cuya vegetación provea de sombra, frescura y rompa la monótona aridez el paisaje; hasta lonas triangulares que conforme al desplazamiento del sol generen senderos sombreados. A tres años aún se debate entre que virtud privilegiar: la sostenibilidad de áreas verdes en una zona con escasez de agua, la economía de techar un corredor de más de cincuenta metros de longitud o la preservación de la estética modernista del campus, cuya sintaxis arquitectónica se desdibujaría con un entramado de lonas. Y así

mientras continúan las dubitaciones, la comunidad de CU se resguarda en el interior de los edificios o se desplaza buscando las escasas rutas sombreadas.



Estudio de sombras (14 horas mes de agosto) en las edificaciones de CU

Entre otros muchos factores de la habitabilidad del edificio “A”, consideramos en primer término el criterio de accesibilidad universal. Tan solo arribar en el transporte institucional o en los autobuses del transporte público al campus universitario, los estudiantes y profesores son recibidos por un entramado de pendientes terrosas y terreno agreste que se intercalan con banquetas y andadores por los que deben recorrer y sortear los pobladores de CU para ingresar a las edificaciones escolares.

Los trayectos y senderos son distintos para los miembros de esta comunidad que llegan al campus en automóvil, para ellos se ha dispuesto –En la parte posterior del edificio “B”- un estacionamiento de terracería, con un imperceptible sello asfáltico, por lo que a las 8:00 de la mañana con ingreso masivo de vehículos, en aquella área se levanta una gran nube de polvo. Pero también deben transitar por incómodos tramos de terracería aplanada y recubierta con una gravilla cada vez más dispersa. Los únicos usuarios del campus que cuentan con equipamientos adecuados son las autoridades, para quienes han sido dispuestos cajones de estacionamiento reservados y todos los trayectos con dirección a sus puestos de trabajo se encuentran adecuadamente pavimentados. (Claramente un acto de inequidad o incluso de violencia simbólica)

Esta, como muchas otras prácticas de estratificación, se encuentra tan naturalizada que nadie la cuestiona ni objeta. Todo parece pertenecer a un orden natural de desigualdades. A nadie parece importar que la universidad sea una institución pública en una sociedad republicana y democrática, integrada por ciudadanos con diferentes ocupaciones y funciones, pero todos con los mismos derechos fundamentales. Sin embargo la estratificación, la distribución de espacios, privilegios y calidad o tamaño del mobiliario se distribuyen como en las antiguas sociedades de clases y castas o en las instituciones privadas en las que se distinguen a los dueños y superiores de los empleados y subordinados.

Abordé a un solitario estudiante con discapacidad motora que descendió del indiobus y se trasladaba por el área de terracería al edificio “A” auxiliándose con un par de muletas, a quien le pregunte ¿Qué te gustaría que cambiará en CU? porque observo que te resulta muy difícil bajar del indiobus y luego vienes batallando para atravesar por la terracería y eludir algunas piedras para llegar al edificio.

Siempre tiene uno que batallar, en todas las escuelas que he estado se batalla, bueno, toda la ciudad está así. Subir y bajar del indiobus no es tan difícil, lo difícil son las rutas, que todavía no termino de bajar y ya está arrancando. Pero yo no me quejo y menos de la universidad, porque aquí por lo menos hay elevador. Ed. In.

Estudiantes de CU dirigiéndose a los edificios de aulas del campus después de descender del Indiobus

La accesibilidad y seguridad se ven comprometidas diariamente por el diseño y las dimensiones de las escaleras, por las que la mayoría de la comunidad asciende y desciende a las diferentes plantas de la edificación. Las escaleras son -como se ha señalado- muy estrechas y claramente insuficientes para el número de pobladores, los que ascienden o descienden deben hacerlo en "fila india" porque como máximo pueden avanzar dos personas. En particular resultan inadecuadas las escaleras que se localizan en la parte frontal de edificio para ascender al cuerpo semicircular, porque tienen un trazo continuo que las hace muy peligrosas sobre todo en la noche en caso de que fuese necesario hacer un desalojo precipitado. Pero también resultan inadecuadas porque con las curvaturas de unas, la inclinación otras y la abertura entre peldaños, todas las escaleras dejan en condición incómoda a las mujeres que visten faldas.

Casi nunca traigo falda, pero como hoy me toca exponer, tiene una que venir con mejor presentación. Pero la escalera está muy empinada por eso subí tapándome con el sweater. Pero terminando la exposición me cambio los zapatos y me pongo un pantalón. EADM

Primero la ausencia y luego la insuficiencia de sillones y sillas de espera propició que parte de los escalones de algunas escaleras se utilicen como asiento o lugar ve espera, dificultando con ello el tránsito e incrementado el riego de caídas.

El único elevador en este edificio resulta insuficiente para la cantidad de usuarios, sobre todo conociendo que es el edificio con mayor cantidad de aulas y que la mayor parte de ellas se ubican en la primera y segunda plantas.

En algunos momentos la cantidad de usuarios excede la capacidad de carga del elevador y la de que se quede varado siempre está latente. Por ello se han instalado carteles señalando que el elevador es para uso preferente de personas con discapacidad, pero la comunidad tanto de estudiantes como de profesores que deben cargar además de sus materiales ordinarios, los equipos de proyección no acepta ser excluida, sobre todo porque en los otros edificios del campus CU los elevadores son de uso universal. Por lo demás el elevador es muy pequeño, apropiado para seis personas, pero sin las dimensiones adecuadas para intentar trasladar en caso de un desmayo o lesión –por falta de profundidad- a una persona inconsciente en una camilla. Pero el mayor inconveniente del elevador es su frecuente descompostura, atribuida

primero al vandalismo de los estudiantes, luego al uso intensivo y al exceso de polvo que ingresa a la edificación, aunque finalmente se reconoció que las fallas tenían como causa principal la falta de mantenimiento por la empresa proveedora del equipo que exigía un contrato de servicio excesivamente oneroso.

> *Nos han dicho que algunos [estudiantes o parejas] se encierran para hacer cosas o que le pican a todo y por eso se descomponen. Una vez, si me tocó que estaba todo orinado ...* EDG

> *Algunos estudiantes no respetan, intencionalmente tiran cosas y hacen que se atore o lo bloquean hasta para jugar.* INT.C

La amplitud, diseño y acabados del edificio "A" sorprende a muchos estudiantes que provienen de escuelas con infraestructuras básicas o precarias. Para algunos estudiantes este es el primer elevador que utilizan e inicialmente se comportan como si se tratara de un juguete, hasta que pasa a formar parte de su mundo a la mano (Heidegger) y las prácticas parecen normalizarse, pero cada semestre con la llegada de nuevos pobladores el ciclo y las fallas se renuevan. El espacio del elevador con su inherente privacidad sirve para alguna despedida, un encuentro casual, conocer a nuevos compañeros y hasta para realizar proezas acrobáticas estampando la suela de sus zapatos en la parte más elevada de las puertas, quedando la marca como un record que otros tratan de emular o superar. Pero también ocasionalmente es un foro discreto y silencioso en donde es posible encontrar algún mensaje sugerente como el colocado en octubre del 2013 por un colectivo de estudiantes.

> *Al final todo va a salir bien. Y si no ha salido bien, es que todavía no es final*. Acción Poética CU

Un elemento perteneciente a la organización institucional que compromete la habitabilidad es la concentración de servicios y dependencias en este edificio –explicable en 2010 y 2011 cuando era el único edificio en operación-. La concentración ocasiona que en diversos momentos del periodo escolar las largas y difusas filas de estudiantes que solicitan atención o audiencia en las oficinas de gestión se anuden y entorpezcan el flujo de los transeúntes. Esos momentos caóticos evidencian un uso inadecuado del espacio educativo porque los corredores destinados a la circulación se transforman en salas de espera, en ellos los estudiantes aguardan el turno de ser atendido. Cuando los tiempos se prolongan, toman asiento en el suelo quedando en condiciones poco confortables, pero sobre todo poco dignas. De nuevo se observan las prácticas de la burocracia universitaria devenida en lo Bourdieu llama nobleza de estado. El servidor atiende cómodamente apoltronado en su despacho, mientras al que se sirve debe esperar en condiciones impropias y casi suplicantes.

> *…por qué no lo hacen en el audiovisual y así puede uno esperar sentado, o que den número y no que lo tenga que estar ahí parado todo el tiempo. Desde que entra una a la universidad es así, para el examen médico, para el examen de idioma, para entregar los documentos, siempre filas, y filas. Y algunas veces hay que esperar en el sol como si no tuviera la universidad un lugar donde atendernos.* Lil.AD

Los estudiantes se han mostrado –a lo largo de estos primeros años- dispuestos a aceptar las condiciones y servicios que les ofrece la universidad y reciben (sobre todo los primeros pobladores) de buen talante cualquier mejora que se hace. Estas actitudes puede explicarse: porque se sienten parte de un comunidad de pioneros, de los primeros, de los fundadores, o bien porque con los referentes de que disponen, la universidad ofrece mejores condiciones que los centros educativos de los que provienen, particularmente en cuanto se refiere a: climatización interior, libertad, tolerancia y pulcritud de los servicios sanitarios (Exceptuando el

primer semestre cuando las condiciones de climatización, limpieza y flujo de agua corriente eran claramente adversas).

Estudiantes esperando ser atendido en las áreas de gestión de CU.

Hasta inicios del 2012 fuera de las aulas prevalecía la desnudez y la falta de equipamientos. Ello no incomodó demasiado a los estudiantes, sobre todos a los de espíritu aventurero y a aquellos cuya meta era ingresar a la universidad en las condiciones que fuese, aunque algunos y algunas expresaban

> *Es que no entiendo porque nos mandaron para CU si todavía no estaba terminado ni un solo edificio, además de venir saltando en el camino. Hacía un frio endemoniado, teníamos que echar el agua al baño con cubetas y no había ni dónde comprar, ni a donde ir, nos sentíamos prisioneros... Ale.Ed.*

En ese periodo inicial (heroico le llama *Martínez,06/09/2011*) esperar o reunirse sentados o incluso recostados en el suelo durante algún tiempo pareció ser la condición natural o al menos naturalizada en el campus de CU. Ello contribuyó a que las chicas -acosadas visualmente en el transporte o las escaleras y luego verbalmente por los trabajadores de la construcción- asumieran que la única prenda con la plasticidad suficiente para las actuaciones y posturas que reclamaba ese escenario educativo, eran los pantalones. (Incluso en 2011 las autoridades del campus universitario les solicitaron a las estudiantes que transitaban desde el estacionamiento ubicado en la parte posterior del edificio B -aún en construcción- con dirección al edificio “A”, que se vistieran en forma menos *provocativa* para evitar el asedio y la lascivia de los trabajadores de la construcción).

En mayo del 2012 las cosas empezaron a cambiar al amueblar con algunos sillones individuales las zonas de vestíbulos, entrepisos y los intersticios devenidos en áreas comunes. Con la dotación primero de unos pocos sillones de color café y luego de sillas espera, acolchonadas de color azul, colocadas en los corredores de la primera y segunda planta y en la parte norte del entrepiso el escenario y las prácticas de encuentro, espera y descanso cambiaron y se definieron nuevos lugares, nuevos territorios, pero también nuevas interacciones y actuaciones al interior del edificio

En los componente de confort: climatización, iluminación, ventilación, aislamiento sonoro, disponibilidad de equipamientos y mobiliario, tres son los elementos que echan en falta los estudiantes: reclaman -sobre todo durante el verano- la insuficiente dotación de dispensadores de agua, cuyos garrafones se encuentran generalmente vacíos por las tardes, pero en particular les molesta la falta de los conos de papel utilizados como contenedores para beber, ya que esos recipientes solo se les encuentran en la oficina de COBE y en la recepción de la jefatura del campus. (Ambas en la planta baja) hasta donde deben dirigirse con humildad los estudiantes a solicitar un conito de papel.

Yo me traigo mi botellita (Fiji, me la muestra) y aquí la relleno porque nunca hay conitos y yo no entiendo porque a los otros edificios les pusieron bebederos y aquí no. Fuimos los primeros y estamos peor. ETS

Para solventar esta deficiencia se han analizado diversas propuestas y hasta se elaboró un proyecto para adquirir una pequeña planta purificadora de agua con base en tecnologías de osmosis inversa y luz ultravioleta para proveer a bajo costo- agua de buena calidad a todos los bebederos y dispensadores distribuidos en el campus universitario. Esta como muchas otras iniciativas pese a su clara importancia, ética, económica y de salud se va dejando para después, cuando la relación costo beneficio sea claramente inobjetable.

El segundo reclamo alude a un componente funcional -que parece haber sido pasado por alto- es la insuficiente e inadecuada distribución de tomacorrientes con excepción de las aulas electrónicas en las que los tomacorrientes están disponibles en el piso de toda la sala. No se consideró que: gran parte de la actividad, tareas académicas y de comunicación que esta comunidad mantiene entre sí y con el lejano mundo citadino se realiza a través de dispositivos electrónicos y que por ello, en las aulas los puestos próximos a la pared-en donde se encuentran los tomacorriente- se han convertido en territorios en disputa. Ni siquiera la biblioteca trasladada en 2012 al edificio "C" provee –fuera de unos cuantos localizados en los muros- de enchufes eléctricos en todas las mesas, sabiendo que resultan indispensables para el funcionamiento de los equipos y dispositivos de los estudiantes. No se consideró en la distribución del cableado, del equipamiento y de la cobertura de internet en el campus que un sector importante del estudiantado, pasa la mayor parte del día en CU y que no disponen de otras alternativas o lugares en donde trabajar, desde donde tenga acceso a internet (Un estudio realizándose por una estudiante de CU, Ávila (2014) muestra las peripecias, dificultades y costos que deben afrontar los estudiantes que no disponer de una computadora o de internet en sus casas). Esas insuficiencias son denunciadas diariamente _en forma silenciosa- por los estudiantes que hacen uso de cualquier tomacorriente disponible incluso de aquellos que se encuentran en las oquedades que debieron ser ocupados por dispensadores de agua. La reiterada práctica se ha vuelto escenográfica y termina a fuerza de repetirse por ser ignorada. Algunos docentes y autoridades afirman que esas prácticas les gustan a los estudiantes e incluso dan significado a su identidad y son manifestaciones de libertad.

…no es por gusto, es a huevito, porque la batería de mi computadora ya no carga, si no estoy conectado, pues ya no puedo trabajar, ni ver mi correo, ni nada… AODIS.

Estudiante utilizando un tomacorriente en un corredor. Fotografía grupo de contraste

El tercer elemento ausente son talleres o áreas con mesas de trabajo de acceso libre en donde los estudiantes puedan avanzar sus tareas, en las que puedan cortar, pegar y elaborar los papelotes, maquetas e ilustraciones con las que acompañan algunas de sus presentaciones y actividades tanto en clase como en sus prácticas de campo. La ausencia se refiere a todos los espacios de trabajo: independiente y autónomo; individual o de pequeños

grupos que de acuerdo al modelo educativo deben contribuir en la construcción social, profesional y ciudadana de los estudiantes.

Estudiantes utilizando intersticio del edificio A como taller y sala de estudio

Es frecuente ver a los estudiantes trabajando -entre clases- en el escritorio del profesor para disponer de una superficie más amplia, utilizar en los corredores el asiento de una silla como apoyo para sus materiales, mientras ellos se sientan en el suelo o simplemente extienden sus materiales en el piso y trabajan apoyados en sus rodillas. Esas condiciones de trabajo llegan a parecer ingeniosas o creativas y forman parte del anecdotario de la vida de los estudiantes en las primeras etapas de CU, pero claramente evidencian que en las instalaciones no se cumple con el principio de proveer las condiciones adecuadas y suficientes para el estudio y el aprendizaje en condiciones dignas y funcionales.

Por su parte el profesorado también reclama que aun cuando el edificio cuenta con conexión a internet -su cobertura no alcance por igual a todas las aulas- lo que condiciona las actuaciones, interacciones y actividades de enseñanza aprendizaje. Este condicionante también se asocia a la falta de equipamiento de proyección, solo siete aulas disponen desde fines de 2013 de proyectores fijos. Desde que inició operaciones CU la práctica cotidiana, la rutina regular es que desde poco antes de las 8 de la mañana los docentes que han preparado sus actividades en formato digital, hagan fila esperando realizar los trámites de registro y entrega de una identificación para recibir en préstamo un equipo de proyección y una extensión eléctrica (Sí se requiere también bocinas, ese es un trámite adicional que deberá realizar en las oficinas de teleinformática). Después de la espera, algunos profesores suelen quedar decepcionados porque se agotó la cantidad de equipos o cables de conexión disponibles. Nadie se queja (Puede resultar inconveniente sobre todo para los profesores por honorarios ser etiquetado como un profesor quejumbroso). Parte del profesorado “se adapta” o se resignan a las carencias y dejan de utilizar los medios electrónicos o las salas audiovisuales de manera regular; otros han preferido adquirir por cuenta propia el equipo de proyección, ya que les parece un recurso indispensable en el ejercicio de la docencia, pero también porque es necesario para que los alumnos presenten sus trabajos, proyectos y avances de investigación.

> *Yo me canse de estar teniendo que hacer fila para que te presten un cañón y llevar cargando la caja o la bolsa sin correas en la que te lo dan, -porque no hay quien te ayude-, y si no funciona el elevador tener que subir y bajar por las escaleras cuando llevas también la computadora. Para colmo hay que llegar a instalar la computadora y el cañón, y la clase siempre empieza tarde; pero eso sí, hay que terminarla antes para llegar a entregar el proyector a tiempo. Nada de eso me parece ni justo, ni educativo. Yo simplemente deje de usar el cañon.* Sag.PER.

> *Se quejan porque quieren, esperan que la universidad les dé todo. Yo para no batallar me compré mi propio cañón, porque además es mi herramienta de trabajo –y ni son tan caros-, claro, que está la molestia de venir arrastrándolo desde el estacionamiento, pero al menos me evitan tener que estarlo pidiendo*. Ang. TS

Deben señalarse también otros componentes de la propia configuración espacial o del uso de las instalaciones que inciden en la habitabilidad educativa del edificio “A”. Primero que existen dos recintos denominados talleres en la primera planta de los que no se hace el aprovechamiento adecuado, porque sus dimensiones (longitud) resultan excesivas si se utilizan (como actualmente se hace), para aulas, y porque la combinación de la longitud con curvatura de los muros propicia la dispersión. Esos recintos podrían destinarse a la función originaria, para que en ellos los estudiantes elaboren los materiales didácticos y de sus presentaciones y para que realicen trabajos colectivos en las condiciones que la educación universitaria de calidad amerita. Anexas a los dos talleres se encuentran dos pequeñas terrazas sin uso y que provistas de adecuados resguardos y mobiliario podrían proporcionar un espacio adicional de solaz o como un componente externo del taller en donde se puedan utilizar pinturas y solventes.

> *Esas terrazas al principio si se usaban, estaban abiertas, pero un día un estudiante estaba sentado en la orilla y de broma otro compañero hizo como que lo aventaba, y por poco se cae, lo pudieron agarrar a tiempo y subirlo, pero casi le da un ataque, tuvimos que llevarlo al UAMI. Y desde entonces ya no se abren*. Gpo.INT

En las plantas primera y segunda se localizan amplias aulas de forma ovoide denominadas en la señalética institucional una como sala multiusos del estudiantado y la otra como sala multiusos del profesorado que ante la falta de espacios de docencia prevalecientes hasta 2012 se utilizaron de manera emergente como aulas. Esos espacios fueron pensados para dotarlos de equipamiento y mobiliario que posibilitaran el descanso, trabajo colectivo o individual y encuentro fundando territorios propios para estudiantes y docentes. Con el crecimiento de las infraestructuras y espacios destinados a las actividades académicas, bien podrían recuperar su función primigenia dotándolas del mobiliario y de algún equipamiento como un horno de microondas y fregadero para que ahí se reúnan respectivamente miembros de los colectivos de estudiantes y docentes y en ellos estudien, preparen clase, charle, descansen o incluso, para que consuman los alimentos en condiciones más decorosas e higiénicas, ya que contiguas a esa salas se encuentran los servicios sanitarios en donde pueden asear sus manos y bocas. (Prácticas que de acuerdo con mis observaciones son casi inexistentes en la comunidad de este campus universitario)

Quedan como asignatura pendientes los rubros de seguridad e higiene, destacan: la ausencia de escaleras externas de emergencia para casos de incendio, falta de simulacros de evacuación, algunos insumos médicos incluyendo suero anti-crotálico y un sistema de apoyo y traslado médico en caso de emergencias. En el campus de CU se cuenta con una Unidad de Atención Médica Inicial (UAMI) y médicos noveles asignados por la SSA para cumplir el año de Servicio Social que realizan *campañas* de prevención y de atención a problemas de salud y malestares físicos menores, de los miembros de la comunidad universitaria, también coordinan estudios y campañas sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual, higiene y salud reproductiva. En su propaganda destacan los estudios Papanicolau y la entrega de condones, pero en contraparte en la recepción de esa unidad se colocó un letrero que anuncia “Aquí no tenemos toallas sanitarias” el cartel fue la respuesta a las múltiples solicitudes de chicas que requieren urgentemente de toallas sanitaria y no disponen en ese momento de ellas o de los cinco pesos en las que se venden en la cafetería del campus.

> *Es muy difícil cuando se te acaban o te agarra de sorpresa, se pueden comprar en la cafetería pero, a veces no traes los cinco pesos, además de que hay que esperar que no haya mucha gente, da un poco de vergüenza. Es algo natural, pero es difícil ir por un kotex a la cafetería. Al. Der*

A veces tiene una que arreglárselas con puro papel. Yo creo que podría hacerse como un intercambio solidario en el UAMI, que la universidad no tenga que gastar, así cuando una tenga urgencia de toallas sanitarias va y solicita una y se compromete a traer al siguiente día una o dos para cuando la necesite otra compañera, así no tendríamos que estar pasando la vergüenza en la cafetería. Y más que la vergüenza es, que es el lugar de la comida, pero no hay ni a donde ir… Gri. Der

Sobre la temática de higiene y educación, los baños de mujeres no cuentan con bidet o con algún sistema de ducha que les permita a las mujeres de la comunidad -sobre todo cuando permanecen todo el día en campus CU- mantener la higiene y sentirse más cómodas y seguras.

En caso de emergencias médicas aún no se cuenta con algún vehículo equipado (ambulancia) para el traslado de estudiantes que han sufrido crisis epilépticas, intoxicaciones y desmayos. Los accidentes por colisiones de automóviles (29de abril y 10 de octubre de 2013) en la avenida Fundadores (Vía de acceso al campus universitario) han dejado constancia de que los tiempos de arribo de que las ambulancia provenientes de la zona urbana pueden tardar una hora o incluso más, un periodo crítico en caso de lesiones graves.

En una ocasión (A las 19:45 horas cuando ya no hay autoridades en el campus) fui observador y partícipe en un caso de emergencia médica, cuando una estudiante sufrió un desmayo en la planta baja y fue trasladada en andas a la Unidad de Atención Médica Inicial (UAMI). El médico en turno decidió -después de tomar los signos vitales y hacer una valoración- que el caso era serio y que ameritaba el traslado urgente para recibir atención médica hospitalaria. Se buscó entre los presentes (profesores, estudiantes e intendentes) alguna persona que dispusiera -en ese momento- de una camioneta en donde se pudiera trasladar acostada a la estudiante inconsciente. Yo ofrecí mi vehículo (una camioneta en la que se podía abatir la segunda línea de asientos para disponer de suficiente espacio) y lo conduje -como se me indicó- ascendiendo al gran corredor peatonal por un costado del edificio C para llegar a la salida de emergencia del UAMI en el edificio A. Ya estando ahí y habiendo dispuesto el espacio para el traslado de la estudiante, el médico decidió cancelar esa opción de traslado.

Médico: *No puede ir ella sola con usted en la camioneta, debe estar vigilada siempre por el médico.*
INVESTIGADOR: Está bien, creo que eso es lo correcto, venga usted también en la camioneta.-
MEDICO: *Pero tendría que dejar mi carro aquí y luego quien me trae, va ser un problema regresar por él.*
Investigador: Yo lo espero y lo traigo por su carro.
Médico: *Pero ya va a ser muy tarde, además ya no va a haber nadie*…

Finalmente el médico trasladó a la estudiante recostada en el asiento posterior de su automóvil, contraviniendo su propia propuesta de utilizar un vehículo en el que la estudiante fuese recostada.

Con motivo del acto protocolario de inauguración del edificio “B” concurrió el Ciudadano Gobernador del Estado acompañado por un séquito de funcionarios estatales, locales y las autoridades universitarios. En ese solemne acto se pudo observar que acompañaba al gobernador y su comitiva, un evidente cuerpo de seguridad, numerosos periodistas y al fondo de los vehículos de la comitiva, una ambulancia equipada y personal médico para atender cualquier emergencia.

En esa ocasión un estudiante comentó.

…se nota que hay personas que valen más que otras, el gobernador viene no solo con sus guaruras, también con una ambulancia por si le pasa algo. Y nosotros[en CU] *que somos tres mil y que estamos aquí todos los días, no tenemos una ambulancia por si nos pasa algo* …(Jon.L. Ed.)

Esta carencia afecta a todos los pobladores de esa Ciudad fantasma, llamada "Ciudad del Conocimiento" a la que concurren de Lunes a viernes más de seis mil estudiantes contabilizando las comunidades universitarias de CU y del Tecnológico de Ciudad Juárez II; además de los bachilleres del CECYTECH y DEL COBACH. Todas comunidades de estudiantes y profesores que comparten además de la lejanía y los riesgos del trayecto, los escenarios escindidos del medio urbano y el desolado entorno.

Sin embargo la mayor atención del acontecer en la primera etapa de desarrollo y poblamiento CU, la merecen los claro-obscuros de la gestión de este campus universitario que no llega a ser "Espacio didáctico", "Espacio educador" o el "hábitat eco-antropológico" en el que se construyen los universitarios. Estos conceptos o categorías aluden a los ambientes, clima, infraestructuras y servicios, concretados en: reglamentos, prácticas cívicas, académicas, culturales como de las prácticas y políticas compensatorias; a cada espacio, infraestructura, equipamiento y mobiliario corresponden actuaciones, relaciones e interacciones formativas, nada es prescindible, lo mismo los corredor, que las área verde; los espacios de recreación, deporte y restauración; que los equipamientos: salas de estudio, comedores, sillones, casilleros y sombreado; porque todo ello contribuye y es parte de las funciones educadora, igualadora y de formación ciudadana (Hombrados, 2005) a la que la universidad se ha obligado al declarar su Misión.

Entre las autoridades universitarias eficientistas prevalece la creencia de que en las aulas, laboratorios, biblioteca y servicios de cómputo y cursos en línea se agota la función educadora desdeñando la contribución que los encuentros, las interacciones, las actividades recreativas, la integración de organizaciones de estudiantes y los rituales y territorios condiciones compartidas tienen en la formación y construcción e intercambio de significados entre los universitarios.

Entre las carencias, la provisionalidad y los defectos congénitos del diseño arquitectónico, no todo fue adversidad para los estudiantes, profesores y personal de apoyo, desterrados del tejido urbano, arrojados a un medio hostil y agreste. Viviendo un exilio diario de 10 horas de aislamiento e incomunicación. Porque en esas peculiares condiciones compartidas se fueron construyendo redes de significados, soportes afectivos y la conciencia de que la UACJ, no los acogía en sus campos citadinos, que los había destinado –sin consulta y sin consentimiento- a ser los pioneros, los primeros pobladores de un nuevo campus universitario que los recibía con un sugerente edificio cilíndrico a medio construir rodeado de matorrales y la intermitente vegetación que caracteriza a las zonas áridas. Que los remitía a una Ciudad universitaria, que no lo era, localizada en un páramo, sin lugar alguno a donde ir. Extraviados en esa desolación, todo parecía igualmente inhóspito, no había nada que convocara a explorar el entorno, salvo una pendiente que conducía al punto donde se colocó la primera piedra de la Ciudad universitaria, "el mundo a la mano" se compañía del indiobus, inacabadas infraestructuras, pero también de compañeros y de un ambiente de cuidado mutuo, casi familiar.

Conocíamos a los compañeros a las secretarias y conserjes a Mary, a Julio a Moy, a los chóferes y a Pepe el que era antes el director de CU. Cuando abrieron la cafetería a veces se sentaba en la mesa con nosotras o con otros compañeros para platicar. Era muy sencillo y nos explicaba que todos los problemas se iban a solucionar. Y yo, que fui de las primeras, si he visto como todo ha mejorado, por eso me da coraje

que los que llegaron después, no respeten, rompan las llaves del baño, no saben lo que nosotras tuvimos que batallar… Eri.EDU

El hábitat cotidiano –pese a la bastedad circundante- quedó reducido a unos cientos de metros cuadrados en la parte frontal e interior del edificio A y de pequeñas porciones pavimentadas del exterior circundante. Aun así en un par de ocasiones el personal de mantenimiento tuvo que salir en búsqueda de grupos de estudiantes que se habían alejado del área en edificación y tardaban en regresar, esta atención y preocupación por los miembros de la naciente comunidad también se hizo evidente durante las lluvias cuando el personal universitario salía en auxilio de estudiantes cuyos vehículos quedaban varados, sufrían descomposturas o pinchaduras en los neumático, incluso el auxilio del personal de CU en dos accidentes de vehículos que impactaron con ganada vacuno -que deambulaba por la brecha de terracería- resultó vital y oportuno. Ello aunado a la proximidad física, a la atención personal, al conocimiento prácticamente de los nombres y carreras de cada uno de los miembros de la comunidad, a los saltos y polvaredas del camino; al frio, bocadillos esperas y hasta el hambre compartida; junto a las interacciones casi inevitables, como a la estrechez de los territorios co ocupados, fueron construyendo mayor tolerancia proxémica y un sentido de comunidad solidaria. La proximidad y las interacciones entre los miembros de todos los estamentos universitarios era rica y fluida, los territorios de poder eran pocos y de reducidas dimensiones, en el caso de la secretaria no iba más allá que su escritorio. Si bien ya se formaban grupos pequeños, por género, escuela de procedencia y carrera, las interacciones se extendieron a todos los miembros de la comunidad, incluso llegó hasta los trabajadores de la construcción que avanzaban en la conclusión del edificio "A", con ellos conversaban los estudiantes y los más audaces llegaron a solicitarles algún cigarrillo.

Todos nos conocíamos, si no por nombre, si nos reconocimos era más fácil si era de tu salón o si veníamos en el mismo indiobus, sabíamos que todos éramos de CU. Había unos más serios y unos muy divertidos, yo recuerdo un grupito de entrenamiento deportivo a los que les decíamos los "menas" porque uno de ellos se apellidaba Mena y siempre andaban con él. Cuando pusieron las canchas de básquet los veíamos jugar, desde acá, porque no había ninguna sombrita. Cuando quitaron esas canchas se enojaron mucho por eso sacaron e YOUTUBE " Hitler se encabrona en CU" para quejarse de todo lo que pasaba en CU. Ale. EDU.

*…el primer semestre éramos muy pocos, yo sentía que éramos los que ya no cupimos en ICSA. Aunque también había de otros institutos. Como había pocos salones unos veníamos lunes y miércoles y otros martes y jueves siempre de ocho a cuatro.- todos nos llevábamos bien, pero si se hacían grupitos, al principio se formó un grupo más o menos grande de estudiantes que hacían oración. El primer festejo que tuvimos fue el día de muertos, y pusimos unos altares muy bonitos, con fotos, flores y comida. La verdad sentíamos que estábamos en la universidad que la cultura era importante. Y es raro pero ahora que somos más, para el día de muertos, apenas pusieron una mesita…*Dan. ARQ.

TERCERA PARTE: COTIDIANIDAD, CULTURA Y POBLAMIENTO DE LA CIUDAD UNIVERSITARIA (CU)

VIII. Rasgos de la vida cotidiana en el campus Ciudad Universitaria

8.1 El Transporte

El transporte público y privado en las ciudades contemporáneas es el medio conector entre los distintos fragmentos del hábitat, con horarios y recorridos este medio, potencia y constriñen el quehacer cotidiano, sobre todo de quienes habitan en los linderos de la periurbanización (Kralich 2011).

Según datos del Plan Estratégico los estudiantes en Ciudad Juárez utilizan para sus traslados: 65.3% automóvil, 20.8 % trasporte público y 13.9% se traslada de su domicilio al centro de estudios a pie o en bicicleta. Estos datos corresponden a toda la localidad, sin embargo en cada polígono urbano existen patrones distintivos de medios, tiempos y distancias. Un caso peculiar de movilidad urbana lo constituye el traslado hasta la ultraperiférica "Ciudad del Conocimiento", hasta donde concurren desde todos los puntos y sectores de la ciudad y de los poblados del Valle de Juárez, los estudiantes de la UACJ que tuvieron la fortuna de ser adscritos al campus Ciudad Universitaria (CU). Ellos destinan 3 horas diarias en recorrer entre 20 y 40 kilómetros del trayecto de ida y la misma distancia de regreso.

Cartel Informativo de horarios y recorridos del Indiobus

El trayecto incluye los 18 kilómetros localizados fuera de la mancha urbana a los que ya me he referido. La lejanía no permite los traslados pie o en bicicleta, y la combinación de distancia, costo del combustible y riesgos en el trayecto han propiciado que la proporción de traslados en automóviles particulares sea notablemente menor al promedio de la zona urbana. El video en youtube "Ciudad del conocimiento que lejos estas!!" ilustra el desolado trayecto. En esas condiciones los estudiantes prefieren aprovechar el transporte institucional y combinan trayectos a pie, en automóvil o en transporte público en la zona urbana para concurrir a los puntos específicos de partida y retorno de las unidades de transporte universitario que los traslada a Ciudad universitaria en forma directa, gratuita y con relativa seguridad.

Junto a los edificios de diseño modernista, otro componente vivencial emblemático e identitario para la comunidad de Ciudad Universitaria es el “indio-bus”, porque la operación de este sistema de transporte condiciona una parte significativa de sus actuaciones, interacciones, autonomía, seguridad y economía.

El Indio-bus es un peculiar sistema de transporte universitario creado en palabras del Rector Sánchez Carlos (2010-2012) para “acortar la distancia”. Este programa de atención a los estudiantes a través de un transporte subvencionado, aunque no acorta las distancias, si reduce el tiempo, los costos para los estudiantes y sus familias a la vez, que mejora el acceso relativamente seguro de la comunidad universitaria al campus CU. El indio-bus es un transporte institucional, que parte y regresa desde distintos puntos de la ciudad, hasta el campus CU sin paradas intermedias, pero no un servicio público El pasaje se integra exclusivamente con miembros de la comunidad universitaria que cuentan con un carnet de identificación como usuarios de este medio., Y aunque la mayoría son estudiantes, también los profesores y personal administrativo que lo aborden están obligados a mostrarlo.

El programa de apoyo al traslado de estudiantes embona claramente con las políticas de proximidad y de equidad en el acceso a la educación superior que poco a poco se van naturalizando en México. Sin este servicio, los trayectos, tiempos, riesgos y elevados costos de traslado terminarían por desalentar o hacer más penosa la concurrencia hasta CU del estudiantado proveniente de los sectores sociales menos favorecidos y aun para las clases medias; como penoso y difícil ha resultado también para una parte importante del profesorado y del personal administrativo.

La creación de este servicio fue la respuesta institucional a la evidente lejanía, fue el reconocimiento de que el acceso y traslado -al momento de iniciar operaciones CU- era poco menos que imposible, ya que el equipamiento urbano y las vialidades se encontraban inconclusas y no existía recorrido alguno del transporte público que llegara hasta esa remota localización. El sistema inició en forma osada en 2010 como un programa temporal de apoyo a la comunidad de CU, cuya vigencia se mantendría en tanto las condiciones de urbanización y de desarrollo del transporte público hicieran viable el traslado de la comunidad universitaria. El servicio indio-bus se destinó a los cerca de 500 estudiantes “pioneros” en el poblamiento de ciudad Universitaria que de acuerdo con el programa educativo al que se encontraran inscritos concurrían solo dos días a la semana en horario de clases corrido de 8 a 16 horas, (Unas carreras asistían lunes y miércoles y las otras martes y jueves) con lo que los traslados se limitaban a dos momentos: el matutino que partía de la ciudad a las 7 horas y el vespertino que partía de CU a las 16 horas. La Flotilla se integró con algunas unidades del parque vehicular de la propia universidad que ostentan los colores universitarios y el nombre de Indio-bus. A ella se sumaron autobuses de transporte concesionado para otorgar el servicio privado de “transporte de personal” que coadyuvaron en cubrir los horarios y trayectos establecidos. A fuerza de costumbre a todas las unidades participantes, sin distingo alguno se les denomina indio-bus.

Los cálculos iniciales, que consideraban que una cantidad importante de estudiantes realizaría los recorridos interurbanos (Ciudad Juárez-Ciudad del Conocimiento) en su propio automóvil se vinieron abajo, incluso algunos estudiantes y profesores que cuentan con automóvil ante los costos, riesgos y descomposturas prefirieron dejar el auto en casa y utilizar el indio-bus, también algunos padres sobreprotectores terminaron por cansarse de venir a dejar a sus hijas o hijos y tener luego que regresar por ellos. El éxito –no sin algunas resistencias, y críticas- del programa indio-bus se asumió de buena gana por la comunidad universitaria, que vio en él un servicio, un apoyo institucional. Para los estudiantes de CU el indio-bus no es una graciosa concesión; sino un derecho ganado por participar en la aventura de concurrir a una universidad remota, fracturada del entorno urbano. Para los padres de familia el indio-bus significa el alivio de saber que la Universidad ha dispuesto un transporte: exclusivo, directo y

“seguro” porque la desolada lejanía, el ambiente de inseguridad imperante en la ciudad y el uso de transporte público (con todo tipo de gente) representaban riesgos permanentes para sus hijas e hijos. Pero también lo agradecen porque los liberaba de los costos y de los tiempos de traslado.

A pesar de las ventajas del transporte institucional; la distancia y la pérdida de autonomía se mantienen como claros inconvenientes por el consumo de recursos y de tiempo, pero también porque juntos constituyen un potente estresor que impacta en la emotividad de estudiantes y profesores, particularmente cuando sufren algún retraso o deben realizar otras actividades (trabajo, prácticas, y atención a hijos menores) en fragmentos distintos del hábitat citadino.

Para el segundo semestre de actividades en CU (enero-junio 2011) el servicio del indio-bus beneficiaba a 1,200 miembros de esa comunidad y el costo con cargo a la institución se multiplicó con el incremento de usuarios y porque se ampliaron los horarios de clase y con ello el número de traslados, estableciendo horarios intermedios. Para septiembre del 2011, en el tercer semestre de actividades se requería diariamente de 74 unidades para realizar los traslados y un poco menos los viernes. Para ese momento el servicio se había institucionalizado y formaba parte del imaginario y la cotidianidad de la mayor parte de los pobladores de CU.

Terminal del indiobus en el campus CU. Fotografía por estudiantes de Grupo de contraste-focal

Los estudiantes pioneros recuerdan y comparte con los nuevos universitarios: la vez que se atascaron los camiones en la brecha, las descomposturas; el atropello de una vaca y los días en que un grupo de niños y muchachos lapidaron sin motivo aparente los camiones del Indio-bus. Menor importancia se le otorga en el anecdotario la inasistencia a clases de más de 800 estudiantes el día 20 de septiembre de 2011 cuando incumplieron con el servicio 19 unidades concesionarias. Se trató de una ausencia superior al 25% si se considera que en ese periodo escolar el indio-bus era utilizado para ir y volver a la ciudad por cerca de 3,000 estudiantes que ya lo consideraban imprescindible. A pesar del aprecio que manifiestan los estudiantes por este medio institucional de transporte, ello no ha evitado quejas sobre la forma de manejo de los choferes, la falta de carteles en los camiones para identificar el destino de cada unidad y la carencia de paraderos sombreados al interior del campus universitario en donde esperar la llegada del transporte.

La apertura el 10 de septiembre de 2012 de una línea del transporte público denominada “ruta universitaria” con 32 unidades, puso en alerta a los estudiantes de CU que temían que fuera el inicio de algún plan de las autoridades universitarias para desmantelar o restringir el servicio del indio-bus, de su indio-bus. La nueva ruta de transporte urbano, realiza un recorrido desde el monumento a Emiliano Zapata al poniente de la ciudad, transitando por grandes avenidas hasta llegar a CU en sur oriente, recorriendo 40 kilómetros en aproximadamente una hora con cuarenta y cinco minutos, lo que la convierte (en voz de la Dirección de transporte de la ciudad) en una línea exprés a pesar de que puede realizar hasta 40 paradas pues existe señalamientos cada 1,000 metros. Para alivio de los estudiantes, los

dos servicios: el indio-bus institucional y la línea de transporte público “ruta universitaria” operan en forma simultánea, lo que brinda mayores alternativas a los estudiantes para concurrir o retirarse del campus universitario en el momento en que lo consideren oportuno. La ruta denominada universitaria por tratarse de transporte público sirve a la población en general que desea recorrer alguna parte del trayecto que cubre la ruta, pero claramente beneficia en su último tramo a los estudiantes de las instituciones educativas radicadas en la ciudad del conocimiento (UACJ, ITCJ II, CECyTECH y desde septiembre del 2013 al Colegio de Bachilleres) ya que pagan 3 pesos por trayecto. Esta ruta ha resultado invaluable para los moradores de algunas aisladas unidades habitacionales del sur oriente de la ciudad, que debido a lejanía y baja densidad poblacional recibían atención solo de la ruta 1A y que veían pasar -con desencanto- una tras otra las unidades del indio-bus a las que no tienen acceso. Estos pasajeros de la ruta universitaria a diferencia de los estudiantes deben cubrir la tarifa completa de 6 pesos.

Para el periodo agosto-diciembre del 2013 la población de CU rondaba las 5,000 personas, el incremento de usuarios y de horarios intermedios demandados para el traslado mostró que la distribución de unidades del Indio-bus para cada recorrido había dejado de ser funcional.

> *Siempre hay tres autobuses, yo me subo en el de en medio, porque el primero sale unos quince minutos antes, siempre lleva asientos vacíos -y para que quiere uno llegar a las siete y media-, mejor me duermo un rato, me gusta más el autobús de en medio porque sale en cuanto se llena. Pero esta semana un día llegue más tarde y solo quedaba el último indio-bus, estaba tan lleno que el chofer tuvo que llamar por radio para que enviaran otro. No cabíamos por más que nos apretamos. K.P*

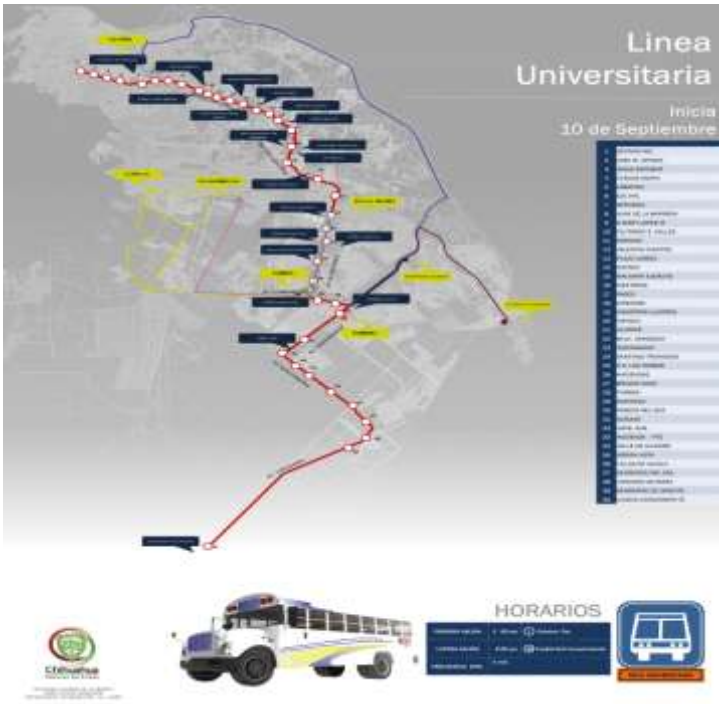
> *Me gusta el indiobus, yo cuando encuentro asiento leo y cuando no pues solo me agarro bien, es todo lo que se puede hacer. Cuando salgo a las seis el indio va demasiado lleno, nos acomodamos hasta tres por asiento y otros parados, yo tomé unas fotos y las subí a faceboock queríamos pedir que pusieran más camiones, pero mejor no…, el ambiente siempre cambia a veces, van muchas personas hablando. Pero cuando es el fin del semestre se nota mucho, que ya todos están hartos, se van durmiendo, todos cansados por las desveladas…, lo peor del indiobus, para mi han sido los predicadores, son chavos de la uni pero quieren que uno escuche sus mensajes y no se vale, es una mala manera de llegarle a la gente, de eso si nos quejamos en COBE. C.C*

Las unidades de tres concesionarios y las propias de la universidad realizaban en agosto de 2013,805 recorridos del Indio-bus por semana para toda la comunidad de CU, más cuatro viajes exclusivamente para el profesorado (ida 7:00,13:00 y regreso 14:00 y 20:00) aunque debe señalarse que el autobús destinado al profesorado es más pequeño y mejor equipado (aire acondicionado y asientos reclinables) pero comparten con los estudiantes la práctica de utilizar el trayecto para dormitar.

Los estudiantes hicieron sentir su inconformidad y expresaron sus demandas por disponer del servicio del transporte universitario en horarios intermedios desde algunos puntos de la ciudad. Señalaban también las condiciones de hacinamiento en las que tienen que viajar, particular en los horarios de fin de turno, porque una cantidad importante de estudiantes deben viajar de pie o sentados en el piso, en condiciones de riesgo durante la hora que dura el trayecto.

Durante los tres primeros semestres de operación académica de CU los horarios y días de clase y los horarios de partida del transporte institucional condicionan las actuaciones y espera de los estudiantes, por ello se establecieron actividades culturales y de recreación como

el Cine club; pero con el avance de los programas y la dispersión de los estudiantes en distintos horarios, fue evidente que la distancia y el aislamiento también condicionaban algunas actividades académicas, la prestación del servicio social, las posibilidades de trabajar y el cumplimiento de las prácticas profesionales.



Cartel informativo sobre recorrido del transporte público “Ruta universitaria”

Un par de casos singulares ilustra la forma en que factores como: distancia y tiempos de traslado constriñen la vida de los estudiantes.

María es una estudiante madre de familia que labora en una institución educativa de la cual sale entre dos treinta y tres de la tarde, se traslada a su hogar para preparar los alimentos para sus dos hijos y luego toma el indio-bus llegando al campus a las cinco cuarenta. Toma una clase de seis a ocho de la tarde lunes y miércoles y otra en el mismo horario martes y jueves.

> *Así no voy a terminar nunca y como solo llevo dos materias, soy de las últimas en escoger horario. Si estuviera en ICSA podría llevar cuatro o cinco materias porque haya las clases duran hasta las nueve o diez de la noche.*

Cristóbal estudia Trabajo social y ya iniciaron -en ese programa educativo- las prácticas, él viaja en el indio-bus y toma clases de 8 a 12 horas, para luego trasladarse a su lugar de prácticas y regresar a CU a una clase en horario de 6 a 8 de la tarde para cumplir con la carga académica requerida para conservar la beca ProNaBES.

> *La verdad es que ya no puedo, termino agotado. Hay días que no me da tiempo ni para comer, salgo a las seis de la mañana y regreso a las diez de la noche, ya me ha pasado varios veces que no alcanzó a llegar a la última clase. Si la repruebo por faltas me friego: pierdo la beca, el promedio y el turno de escoger materias… CH.*

En el inicio de actividades académicas en CU parecía no haber problema con el aislamiento y transporte, en realidad el problema no era visible porque eran condiciones compartidas por la comunidad entera (estudiantes y personal administrativo, de apoyo y de

intendencia) ya que todos los miembros de la comunidad ingresaban y salían a la misma hora. Luego con el incremento de la población, se crearon los turnos matutino y vespertino para estudiantes, administrativos e intendentes. Solo el personal directivo, jefe de la división, enlaces y coordinador académico conservaron el horario de 8 a 16 horas. En la actividad académica los horarios de clase, de ingreso y salida de los estudiantes y profesores se diversificaron. También lo hizo el servicio del indio-bus que ofrecía regresos en horas pares entre las 10 y las 20 horas con lo cual se recuperó parte de la autonomía de ir y venir en distintos momentos.

En los primeros dos años el profesorado recibía la petición reiterada de los estudiantes e incluso de los responsables de las áreas de préstamo de equipo de cómputo y del personal de la biblioteca de concluir la última clase (18 a 20horas) en forma anticipada con el fin de que ellos pudieran alcanzar el indio-bus. Esa petición se ha convertido en la práctica aceptada y tolerada (o inadvertida por las autoridades del campus que suelen retirarse a las 16 horas.) de hacer más breve la última sesión del día. Pero se tornado también en exigencia de los estudiantes por concluir la clase aún más temprano, porque ya no se trata solo de alcanzar el Indio-bus, sino de encontrar algún asiento durante el viaje de regreso.

Las prácticas de ocupación de espacios y puestos en las comunidades igualitarias muestran que la estrategia preferente de los estudiantes universitarios para ocupar o recuperar un territorio es la asistencia temprana y la reserva o apartado del espacio colocando efectos personales. Tal y como lo documentan los estudios de Gilda Haber (1980) citados por Holaham 1999.

> *Profe es que no se vale, estar aquí todo el día y luego ir parado una hora (sin albur) es muy cansado, y yo del Sendero, tengo que agarrar todavía otra ruta. H.K*

La solicitud se vuelve recurrente insistencia en la última sesión de clase

> *Déjenos salir, no vamos a encontrar lugar y es muy duro irse sentada en el suelo todo el camino, saltando en los baches y topes. G y T, ets.*

> *Lo lamento, pero no puedo hacer la clase del tamañito que ustedes quieren. Si no son ustedes serán otros estudiantes los que tendrán que irse de pie o en el suelo. Lo que deben hacer es solicitar que les pongan más camiones en ese horario PI.*

Así termina una solicitud que tensa las relaciones al interior del aula y que bien podría modificar el clima afectivo y el ambiente de las interacciones durante el resto del curso. La afectividad se torna central cuando ocupa el espacio social destinado al encuentro académico, enfrentando al estudiantado que se siente incomprendido con el profesor que percibe la presión, la desaprobación del grupo y hasta el desafío de algunos estudiantes que furtivamente abandonaran el aula.

En una de las prácticas igualitarias el profesorado siempre ha podido utilizar como miembro de la comunidad universitaria el indio-bus en los horarios y desde los puntos de salida establecidos. Aunque cada semestre el Profesor AMD le solicitaba a las autoridades que desde la antigua Rectoría (donde se puede dejar el automóvil particular) saliese un transporte para profesores que los condujese de ida y vuelta a CU su solicitud durante dos años fue ignorada. El argumento esgrimido por el profesor era que el costo del combustible, los riesgos del trayecto y el deterioro de los vehículos hacia poco redituable impartir clases en el campus de CU. Finalmente en agosto de 2013 con el incremento de profesores de asignatura y de medio tiempo esta solicitud fue finalmente atendida. Se destinó una unidad pequeña y confortable para que recogiera y regresara a los profesores desde cuatro puntos designados: ICSA, antigua rectoría, ICB y IIT-IADA). Este nuevo servicio fue agradecido por el profesorado, sin embargo los horarios del servicio de transporte obligan a los profesores -sin

importar el tipo de contratación- a destinar un turno completo, es decir debe permanecer en el campus 6 horas, ya sea de las 8:00 a las 14:00 O de las 14:00 a 20:00 horas, que adicionando las dos horas ocupadas en los traslados, completan la jornada completa de 8 horas.

> *De regreso cuando suben [*los profesores*] van platicando, pero de repente ya no se oye nada, veo a unos con audífonos y creo que irán oyendo música, pero la verdad parece que todos van durmiendo*. Ch. I. P

Para estudiantes y profesores que se trasladan en sus automóviles particulares el costo del combustible, el cansancio y los riesgos del trayecto son el precio que hay que pagar por conservar la autonomía de ir y venir el momento que se considere oportuno.

> *Yo siempre venía en mi automóvil, pero de regreso ya iba muy cansado y eso siempre es peligroso, también está lo de la gasolina. Así que decidí probar el autobús de los profesores y si me gusto. Ahora dejo el carro en ICSA y me vengo leyendo o descansando en el autobús, claro que tengo que esperar dos horas para el regreso, pero ese tiempo lo aprovecho aquí y ya en el regreso puedo descansar, me ahorro la gasolina y sobre todo no corro riesgos…* Em Mtc

> *Aunque tenía carro siempre fue un problema estar en CU, primero porque es mucho tiempo perdido en ir y venir, y lo cara que está la gasolina, luego tengo dos niños pequeños y a veces no me los pueden cuidar y me los traía para la guardería, pero fue un fracaso: tenía que levantarlos muy temprano, sacarlos con el frío y me salía muy caro tenerlos a los dos. Para colmo me chocaron saliendo de CU, el carro quedo con daños totales, a mí no me pasó nada pero mis dos compañeras tuvieron que andar más de un mes con un collar ortopédico. Me chocó un profesor,- que se supone son más responsables- y como el seguro se tarda en pagar me quede sin carro. Para mí, haber quedado en CU es lo peor que me pudo pasar. Algunos dicen que si les gusta ir a CU pero yo la aborrezco.* FAB. CON

8.2 Rituales y prácticas de alimentación.

La distancia-tiempo para concurrir a CU y el aislamiento son los elementos que con mayor potencia condicionan la cotidianidad de los pobladores de esta comunidad y en esta cotidianidad, que vulnera la autonomía se incluye la alteración que la lejanía y los horarios escolares y del indiobus propician en las interacciones y en las prácticas de alimentación.

Para los nuevos universitarios las prácticas cotidianas de tomar algún alimento antes de salir de casa, o de preparar el “lonche” se desestabilizan y modifican cuando hay que salir a las seis de la mañana para alcanzar el transporte universitario (indiobus). Desde la noche anterior el estudiante (o su madre) ha decidido llevar o no, algo para comer o destinar algo de dinero para adquirir alimentos ya preparados en el trayecto o en el *campus* universitario, pero no faltan –así sean unos pocos- que salen de casa, a ejercer la ocupación de estudiantes con el estómago y los bolsillos vacíos.

La diversidad de horarios y las condiciones singulares de cada miembro de la comunidad universitaria propicia la co-existencia de múltiples y peculiares modos de afrontar las rutinas de alimentación. El personal que realiza las labores de intendencia –por ejemplo- suele llevar viandas que luego en el horario previsto consumen en forma individual en los diminutos y oscuros cuartos destinados al almacenamiento de sus materiales de trabajo o lo hacen en forma colectiva reuniéndose en pequeños grupos (2-4) para compartir los alimentos que cada uno ha llevado con ese propósito. En estos encuentros se construyen rituales de interacción recíprocos que afianzan los comportamientos solidarios entre grupos focalizados de

intendentes. Porque en este estamento institucional se observan fragmentaciones internas, propiciadas por los turnos laborales, pero también una fragmentación muy evidente por razones de género.

Estudiantes consumiendo sus alimentos en el exterior del edificio A. Fotografía grupo de contraste

El personal secretarial y administrativo -incluyendo coordinadores- también participa de la práctica de traer de casa alimentos preparados y frutas para consumirlos en algún momento propicio. En este grupo prevalece la alimentación de tipo individualista, unos aprovechan la privacidad que les brinda su despacho y otros lo hacen con naturalidad y desenfado en sus puestos de trabajo y de atención al público. Para los miembros de estos estamentos -que poco uso hacen de las cafeterías-, están disponibles en el área administrativa del edificio "C": un horno de microondas para calentar sus alimentos y una cafetera siempre provista de café al igual que la de que se encuentra en la dirección (edificio "A"). Pero siempre están dispuestos –con motivo de un cumpleaños- a brindar un abrazo y compartir –sin mayores rituales- una porción de pastel con los compañeros de área y de turno.

Entre el profesorado los rituales de alimentación son menos visibles, muchos prefieren esperar para comer en casa o fuera del campus universitario, unos pocos consumen entremeses o algún bocadillo en la cafetería o un poco de fruta en la cafetería externa. Ocasionalmente y preferentemente en el turno matutino, es posible encontrar a miembros del profesorado consumiendo un platillo fuerte. Los profesores de tiempo completo tienen la oportunidad de consumir algún bocadillo en su cubículo, aunque es más frecuente que tomen café, galletas y algún panecillo. De los profesores contratados por honorarios -que no disponen de un espacio privado-, algunos concurren a la cafetería en sus horarios libres para trabajar en las mesas y aprovechan o justifican su presencia consumiendo algo ligero. También es posible observar que una parte del profesorado (mayormente mujeres) consume sus alimentos y bebidas traídos de casa en los espacios del profesorado -siempre cambiantes- que la institución ha destinado para la espera y preparación de clase de los profesores de tiempo parcial. En el estamento docente la alimentación se realiza por lo general de manera solitaria, libre de rituales, con discreción y casi a hurtadillas. Observar al profesorado tomando alimentos en alguna de las cafeterías o en los espacios de descanso empezó a volverse más frecuente a partir de agosto del 2013, debido a que los docentes que utilizan el transporte institucional de profesores para su traslado al campus, deben permanecer en CU de 8 de la mañana a 2 de la tarde o bien de 2 a 8 de la tarde, porque esos son los únicos horarios disponibles en ese medio de transporte.

Entre el estudiantado las prácticas de alimentación es más amplia, esa diversidad se encuentran asociada a la disponibilidad de tiempo y de recursos económicos, al el lugar de origen (local o foráneo) y a la posición en la familia (proveedor o dependiente). Pero se observan básicamente cinco prácticas o pautas de alimentación, estudiantes que:

a) traen alimentos preparados en su casa,
b) aquellos que adquieren alimentos preparados en el campus,

c) otros que por razones diversas de trabajo, prefieren comer en casa
d) los que compran y/o consumen alimentos durante el trayecto a CU
e) quienes alternan dos o más de las prácticas de alimentación anteriores.

Algunos de los alimentos preparados por los propios estudiantes o por sus madres esa misma mañana o la noche anterior no logran llegar a CU, porque ocasionalmente el sándwish, el burrito o el panecillo empiezan a ser mordisqueado durante el trayecto mientras otras viandas permanecen en su envoltura o recipiente hasta el momento que su portador considere oportuno consumirlas. Esta dosificación es importante sobre todo para quienes deben permanecer durante más tiempo y deben administrar hambre y alimentos o para aquellos que prefieren compartir el momento de la alimentación con algún compañero en lugar de hacerlo en forma furtiva y solitaria.

Aunque algunos estudiantes iniciaron su ingesta durante la primera sesión del día, alimentándose con discreción, una buena oportunidad para romper el ayuno se presenta al término de la clase que se imparte de 8 a 10 de la mañana. Como se evidencia cuando una parte notable de los estudiantes coloca sus alimentos sobre el pupitre o mesa para consumirlas (yogurt, panecillos y burritos). La participación simultánea de diversos estudiantes en este ritual, no implica que vayan a compartir alimentos, con frecuencia solo se comparte la actividad y la proximidad. La simultaneidad de la actuación estudiantil termina por crear un ambiente de complicidad que desafía tanto la prohibición institucional de “comer en el aula”, como al profesor de la siguiente clase que deberá elegir entre solicitarle a un sector –en ocasiones notable- de sus estudiantes que concluyan el desayuno o pretender ignorar el desafío.

El cambio de clase y de profesor, también es aprovechado para realizar entre estudiantes intercambios comerciales de pequeña escala. Con naturalidad y algún sigilo los estudiantes-proveedores distribuyen entre sus compañeros–clientes alimentos como burritos, panecillos, frituras o alguna golosina. Los intercambios se realizan al interior de las aulas y eventualmente en corredores, puede tratarse de un intercambio espontáneo y eventual, pero muchos de los clientes son los compañeros habituales y han establecido con anterioridad - en forma personal o mediante las redes electrónicas la oferta y solicitud de alimentos.

El sistema de intercambios suele ser discreto, con alguna dosis de complicidad, en virtud de que no está permitida la venta de alimentos por y entre estudiantes, ya que este servicio lo ofrecen empresas que concursaron por la concesión de venta exclusiva de alimentos y demandan de las autoridades del campus CU el cumplimiento del convenio. Por ello los alumnos que son detectados en esa actividad –para algunos de supervivencia- reciben un llamado de atención y se les apercibe sobre las consecuencias de la reiteración de esa actividad. Como resultado de la vigilancia (en realidad muy laxa porque los estudiantes vendedores cuentan con la simpatía de esa comunidad) los contenedores térmicos (hieleras) en los que inicialmente transportaban los alimentos han desaparecido. Con ello se reduce la visibilidad de la actividad, pero continúa realizándose, colocando ahora los alimentos en bolsas y en mochilas escolares. Estas nuevas prácticas han logrado reducir visibilidad, pero también la escala de los intercambios.

Desde el diseño del campus universitario, se pensó que sus pobladores deberían disponer de una amplia oferta de servicios de alimentación. La primera acción en este sentido fue destinar un espacio en el interior del edificio A los servicios de cafetería. Conforme avanzó el poblamiento se evidenció la insuficiencia de las instalaciones, pero también la insatisfacción con el servicio, los precios y con la poca variedad de alimentos caracterizada como comida rápida, por lo que se autorizó un segundo proveedor a condición de que su oferta fuese de alimentos frescos (jugos, licuados y frutas). Pero en el contexto de lejanía y aislamiento los servicios y alternativas de restauración para la comunidad de CU, continúan siendo reducidos.

Fuera de las cafeterías la comunidad de CU carece de espacios institucionales (Comedores) destinados a que los estudiantes consuman sus alimentos (traídos de casa o adquiridos) en condiciones dignas e higiénicas. Esta carencia empuja a los estudiantes a establecer sus prácticas de alimentación en escenarios diversos, los invita a buscar lugares donde consumir sus alimentos en forma un poco más sosegada, algunos de esos lugares son las aulas, los pasillos, los peldaños de las escaleras, las sillas de espera, el patio interior, otro de esos lugares propicios es el aula 108 del edificio "A", abierto sin clases durante el periodo de las14 a las 16 horas. Los restos depositados en la papelera ilustran sobre las prácticas de alimentación. Las bolsas y recipientes para frituras diversas son los más abundantes, seguidos de envolturas de golosinas y contenedores de líquidos (refresco, té o café). También se encuentra en forma abundante papel aluminio utilizado como envoltura de los burritos y los restos de una solitaria manzana. Estos restos ilustran sobre los hábitos y los alimentos que consumen una parte de los universitarios para apaciguar o engañar el hambre que les acompaña durante una parte del día.

Fotografía de la papelera del aula 108 A tomada por el investigador a las 18 horas.

> *Al principio si me caía un poco mal, pero el estómago se acostumbra y ya sé, que con un bolso de tostitos bien enchiladitos aguanto hasta que llego a mi casa*. ETS

Fotografía del contenido de la papelera del aula 108 A tomada por el investigador a las 18 horas

8.2.1 Las cafeterías

El primer y más antiguo servicio institucionalizado de venta de alimentos a los pobladores de la comunidad universitaria, es una cafetería en el interior del edificio "A" que expende (hamburguesas, burritos, calzone, pizza, platillos combinados, desayunos y ensaladas, además agua embotellada, café, bebidas envasadas y una gran variedad de frituras y algunos dulces). El espacio con 30 mesas distribuidas en un espacio semicircular, resulta relativamente obscuro, saturado de mobiliarios e insuficiente para una población universitaria que casi alcanza los 5,000 estudiantes. El área de tránsito suele reducirse a un pasillo frente a la barra

de servicio, obstaculizado regularmente por la fila larga de compradores que esperan para solicitar la consumición y realizar el pago. (Sin recibir comprobante alguno).

Fotografía del interior de la cafetería del edificio. Grupo de contraste focal

La peticiones más frecuentes son de alimentos calientes que ya se encuentran preparados o cuya preparación es casi inmediata (burritos, calzonne, pizza y hamburguesas). Este tipo de alimentos se consumen al interior de la cafetería en las mesas o llevándolos directamente a la boca sin mayor formalidad ni higiene. Una parte de los alimentos adquiridos en la cafetería son llevados fuera para consumirlos en otro espacio y momento. Se trata generalmente de alimentos de los denominados "comida rápida" y "comida chatarra" caracterizadas no solo por su disponibilidad inmediata, pero también por su composición abundante en grasas, sal y carbohidratos. Menos frecuentes son las peticiones de platillos combinados (como las enchiladas) y las ensaladas cuya preparación ocasiona alguna demora, pero que además resultan difíciles de llevar fuera de la cafetería, requieren una mesa o superficie firme en donde apoyar el platillo, así como el uso de cubiertos. Martínez Varela en su video animado *Cafetería* ilustra con cierta sorna las limitaciones de la oferta de alimentos.

A los estudiantes los alimentos ofrecidos por la cafetería llegan a cansarlos, les parece que el precio es elevado y el sabor, no resulta agradable del todo. Esto ha ocasionado molestias y quejas recurrentes, que derivaron en el cambio del concesionario. La insatisfacción con los precios ha propiciado que los estudiantes realicen compras en un camión que originalmente vendía burritos solo a los trabajadores de la construcción porque les parece que tienen un mejor sabor y un precio más justo. A ello se agregan incidentes que evidencian poca higiene en la elaboración de los alimentos, como el de encontrar una cucaracha en un burrito (sin evidencia- disponible), que crearon las condiciones para que un grupo de estudiantes convocara a través de Facebook a iniciar la "revolución Cafetería" tendiente a boicotear a la empresa dejando de consumir en ella. Desde la convocatoria se anunciaba su fracaso cuando grupos numerosos de estudiantes hacían saber que al no existir otro lugar alternativo para comprar y consumir los alimentos, serían ellos mismos los perjudicados al quedase con hambre y muy probablemente sin el derecho a ingresar a la cafeterías, que es también el lugar en donde realizan tareas, descansan y charlan. La negativa puede entenderse como falta de solidaridad entre los miembros de esta comunidad, o puede interpretarse como una estrategia (una razón práctica) para preservar el lugar, un territorio que para muchos estudiantes significa mucho más que el área o los servicios de alimentación.

> *…martes y jueves como aquí* [cafetería del edificio "A"], *porque que me quedo una materia en la tarde, no tiene caso ir y volver, además ni me da tiempo. Yo he estado probando, los burritos, el calzonne o los platillos combinados y de lo que venden lo único que vale la pena es el combo de hamburguesa, con las papas y la soda por treinta pesos, porque es lo único con lo que te llenas…, bueno, yo por lo menos con un combo tengo hasta la noche*…E.I. ING.

Las interacciones y rituales en las prácticas de alimentación en el campus universitario carecen de regularidad porque cada uno come lo que puede y donde quiere, no existe un horario para la comida, ni el servicio de alimentos más formal (desayunos o comida corrida). Por ello la culturas experiencial y social de la comida rápida e informan continúan prevaleciendo, sin el contrapeso de alguna propuesta institucional de comedores o de un menú balanceado y de bajo costo como sucede en otras universidades tanto nacionales como extranjeras.

Con frecuencia los comensales lleguen en pequeños grupos y se posesionan temporalmente de una mesa, que se asume hasta que la abandonan que es territorio colectivo, aunque no todos participen del ritual y de la consumición. La simultaneidad de la acción y ocupación territorial, no sigue patrones formales, los comensales comparten la misma mesa, pero mientras uno consume un burrito adquirido en la cafetería, otro lo hace con alimentos traídos de casa o adquiridos con algún compañero proveedor. Quienes no se alimentan, pero están presentes, recurren a la práctica de dosificar el consumo de las frituras o de alguna bebida durante el tiempo que se permanece junto a sus compañeros en la cafetería. La falta de consumo no es causa de señalamiento alguno-hasta el momento-. Ello permite acompaña un grupo de consumidores o permanecer en las mesas realizando un trabajo, o simplemente ocupando el tiempo para charlar, manipular algún dispositivo electrónico u observar los videos que se exhiben en las pantallas de la cafetería.

Algunos comensales, prefieren no concurrir a la cafetería para no evidenciar que sus alimentos son traídos de casa, pero otros estudiantes asumen que ese espacio es suyo y no de los concesionarios y aprovechan las mesas y el horno de microondas -ahora de uso gratuito- instalado próximo a la caja, para calentar algún guiso o pasta o para detonar las rosetas de maíz (palomitas), que luego consumen en las mesas de la cafetería o en otro espacio del campus.

Miembros de la comunidad de CU haciendo uso de un horno de microondas en la cafetería de CU

Entre los pobladores de la cafetería se encuentra un sector numeroso que concurre a hacer uso de las mesas, los enchufes y a descansar en las sillas, para ellos el consumo de apenas alguna bebida, café (muy pocos),o unas frituras es solo un acto simbólico para legitimar el uso de las instalaciones (como con frecuencia sucede en las cafeterías Starbucks), entre los parroquianos se encuentran profesores y estudiantes solitarios, parejas que charlan entre sí o pequeños grupos que en sus “horas libres” permanecen por periodos relativamente prolongados aprovechando las mesas para trabajar, enviar mensajes, compartir un video, jugar cartas o simplemente esperar en un ambiente climatizado la hora de la siguiente clase o convertir a la cafetería en una confortable sala de espera en la cual permanecer hasta el momento de abordar el indiobus de regreso a la ciudad.

Los rituales de aseo previo al consumo de alimentos prácticamente han desaparecido entre los universitarios. La cultura de la comida rápida, cuya presentación y envoltura invitan al

consumo inmediato se impone sobre las prácticas de higiene aprendidas en casa. En la cafetería junto a la caja de cobro, casi inadvertido se encuentra un frasco -relativamente pequeño- que contiene alcohol en gel para que los estudiantes y profesores puedan desinfectar sus manos después de pagar y antes de consumir los alimentos, del que muy pocos hacen uso. Las cucharillas y tenedores salvo que los alimentos solicitados las lleven implícitas, tienen costo y las servilletas están restringidas. Con lo que frituras, hamburguesa, pizzas y burritos van directamente a la boca y a pesar de ello, resulta muy poco frecuente observar a los comensales concurrir antes o después de comer a lavarse las manos, lo que sí es abundante es la basura que se genera ya que todos los contenedores, recipientes y envolturas son desechables.

La segunda empresa concesionada para ofrecer el servicio de venta de alimentos (FRUTT) está autorizada solo para expender alimentos frescos y bebidas sin envasar (frutas en trozos, jugos, licuados, sándwiches y café frío). Este servicio es parte de una estrategia institucional (Universidad Saludable) para ofrecer a los estudiantes no solamente otra opción de alimentación, sino sobre todo posibilitar una alimentación más sana y variada.

Fotografía exterior de la cafetería en la Plaza Cívica . Grupo de contraste focal

FRUTT empezó a funcionar durante el segundo semestre dee2012 en la planta baja del edificio “C” en un área ambigua porque es parte de la edificación y a la vez es exterior a ella. El espacio se encuentra cubierto por la primera planta, pero está semi-abierto en dos de sus costados y dos grandes óculos permiten el flujo del aire y la luz natural, a esta área se le denominó “Plaza Cívica”, pero funciona como un espacio de usos múltiples dedicado a la recreación, el deporte y la alimentación. Pero también se utiliza para impartir algunas clases del programa de entrenamiento deportivo y dinámicas grupales que requieren de desplazamientos.

> *… es rico, para estar picando, más con el calor, porque se antoja algo fresco, pero comer algo de fruta o tomar un jugo, yo no lo cuento como la comida…*E.BQ

La concurrencia de comensales es menor que en la cafetería del edificio “A”, pero también lo es el número de mesas disponibles y en virtud de que la plaza Cívica se ha convertido en el espacio lúdico-deportivo, resulta excesivamente ruidosa por la acumulación de fuentes sonoras y la reverberación en los muros. Por un lado está la música popular y por el otro los gritos de estudiantes participando en juegos de boli-bol, basquetbol, rebote y ocasionalmente un chinchilagua. Esta cafetería (sin café) parece un lugar poco adecuado para realizar tareas, pero ni el ruido, ni la ausencia de enchufes los desalienta a los estudiantes para instalarse en las mesas y consultar materiales o videos en la computadora portátil. La ubicación del expendio de alguna manera condiciona a los usuarios, generalmente son estudiantes y profesores que concurren al edificio “C” y una parte menor consumidores que se han trasladado *ex profeso* para consumir jugos o fruta. Ahí los rituales de interacción son

superficiales y los grupos en las mesas más pequeños, porque la sonoridad propicia que los concurrentes se evadan o se encierren en sus charlas. La territorialidad en la ocupación de las mesas es muy clara y se refuerza mediante la colocación de materiales sobre la mesa y de la mochila en alguna de las sillas como señales de ocupación que desalienta la aproximación de intrusos. No debe descartarse que las señales de ocupación, no sea tales y que se trate de una medida para mantener sus bienes y prendas a la vista, a salvo del olvido o el hurto. Esa expresión de territorialidad o de cautela contribuye en el fluir de los consumidores, que optan por eludir la zona de mesas y cruzan por un corredor formado por las mesas y una jardinera que los conduce al ingreso de un área acristalada en la que adquieren los alimentos y del que luego deben retirarse para consumirlos de manera más pausada, en las mesas o en las jardineras de concreto que también sirven como asientos para observar las actuaciones de los jugadores mientras consumen sus alimentos. La sección con mesas y sillas ubicada en la parte sur-este de la Plaza Cívica es un territorio claramente estudiantil que se utiliza para consumir alimentos, pero que también sirve como sala de espera y observatorios, gracias a la proximidad con el punto de arribo y partida del Indiobus y al gran corredor exterior que une los edificios “A” y “C” desde donde es posible observar -casi agazapados- la llegada del profesor o el ir y venir de los amigos y compañeros del *campus*.

8.2.2 Los proveedores extraoficiales

Durante algún tiempo estuvieron disponibles los burritos de un camión que expende estos alimentos a los trabajadores de la empresa que construye los nuevos edificios. Los estudiantes caminaban hacia la parte sur del campus y realizaban la compra a través de una abertura en la malla metálica que separaba las áreas universitarias en operación de aquellas que se encuentran en construcción. Esta opción sé desvaneció cuando se le advirtió (a petición de los concesionarios de las cafeterías) a la vendedora que si les continuaba ofreciendo burritos a los estudiantes se le retiraría el permiso para vender alimentos y bebidas a los trabajadores de la construcción. Finalmente en 2013 con la apertura del nuevo edificio desapareció la valla y quedó franco el acceso a la camioneta de los burritos y a un nuevo vendedor que concurre con la carga de alimentos en el baúl o portaequipaje (cajuela) de su automóvil. Con la supresión de la barrera no se diversificó la oferta de alimentos (más burritos), pero si amplió las posibilidades de elección de alimentos a menor costo y redujo la adquisición subrepticia.

Los alimentos recién adquiridos en los improvisados expendios se consumen en el trayecto de regreso, o se mantienen en la mano hasta arribar a un espacio más confortable como: áreas vestibulares sombreada, bancas exteriores, alguno intersticio interior, los pasillos, el aula o incluso en las mesas de las cafeterías “oficiales”.

Fotografía de estudiantes comprando alimentos en un expendio extraoficial del campus CU.

El mercado de comensales universitarios insatisfechos, atrae de manera intermitente a vendedores ambulantes a los que los guardias de seguridad les vedan el ingreso al campus universitario, pero otros vendedores provistos de vehículos o puestos móviles se instalan en

los márgenes del campus universitario, sin lograr atraer a un número suficiente de estudiantes con lo que su presencia resulta generalmente efímera.

De manera ocasional con motivo de fiestas o eventos culturales se permite durante dos o tres días -a un grupo de indígenas de la etnia huichol- realizar la venta de alimentos y algunas artesanías, esta oportunidad la aprovechan muchos estudiantes pero solo "para variar" o como una forma de participar en el ambiente festivo a sabiendas de que es una alternativa fugaz. Tan fugaz como la venta de alimentos fuera de los edificios, autorizada de manera ocasional a estudiantes de los distintos programas que buscan obtener recursos para concurrir a un congreso foráneo. Con todo, las alternativas de alimentación en condiciones dignas siguen siendo limitadas y claramente insuficientes.

Las condiciones de higiene en que se ofrecen y consumen los alimentos por los expendios extraoficiales parecen poco adecuadas. Más cercanas a las prácticas alimenticias de los transeúntes urbanos, que a las prácticas de las comunidades universitarias. Sin embargo el precio y sazón de esta comida "de la calle" se impone ante la ausencia y el desinterés institucional por establecer los servicios de un comedor universitario. A pesar de los riesgo a la salud de los estudiantes, el desplazamiento desde los distintos edificios atravesando una vialidad y luego un polvoso terreno baldío para llegar hasta los vendedores, resulta una incomodidad que están más dispuestos a ignorar, cuando el trayecto se recorre en compañía al menos de un amigo, una amiga o un pequeño grupo de compañeros, con los que durante esos pasos comparten confidencias, anécdotas y bromas. El recorrido y las interacciones que la acompañan sirven para consolidar afectos y lealtades, también contribuyen a que los rituales de alimentación, -si bien muy informales-, no se conviertan en una actividad meramente biológica de ingerir nutrientes, sino en un momento social, afectivo y cultural. Aunque luego la notable cantidad de envolturas de papel de aluminio, y de envases plásticos que se encuentra en los trayectos, salones, patios y corredores evidencian de que las prácticas de higiene y cuidado del medio ambiente (Cultura de la sustentabilidad) no se ha arraigo en esta comunidad.

8.2.3 La red de estudiantes- proveedores de alimentos

Fotografía de estudiantes-vendedores en la planta baja del edificio "A". CU

En las instituciones estructurantes como las escuelas y universidades, las resistencias y prácticas de sus miembros que contravienen las regulaciones institucionales suelen verse como actuaciones maliciosas, como indisciplina o rebeldía. Pero en el caso de los "estudiantes-proveedores" hay que recorrer como señala Bourdieu (2001) el origen, evolución y condiciones en las que surgen las prácticas alternativas. Recuérdese que cuando iniciaron las actividades académicas en CU el edificio "A", único nicho habitable del campus, se encontraba aun a medio terminar y sin servicio continuo de electricidad y agua. La cafetería, localizada en la

parte posterior del edificio, estaba equipándose y los accesos permanecían obstruidos por las obras, de tal forma que por la puerta de servicio se vendían a los pobladores refrescos envasados y frituras. No existían condiciones para ofrecer otro tipo de alimentos y se careció de sensibilidad para atender esa necesidad, a pesar de que los estudiantes permanecían en CU desde las ocho de la mañana a las cuatro de la tarde en horario corrido. Aquellos pioneros habían dejado sus casas a las seis y media de la mañana o aún antes y regresarían cerca de las seis de la tarde -considerando los tiempos promedio de traslado en el indiobus. El incipiente campus estaba, -aun lo está- alejado, aislado, desgajado del tejido urbano y de sus servicios, en esas condiciones algunos de los primeros estudiantes refieren que pasaron hambre, otros traían de "lonche" galletas, burritos y bocadillos que hicieran más tolerable las horas de ayuno antes de regresar a casa. En estas condiciones y dado que en el país y en nuestra localidad el trabajo y las actividades de comercio informal son prácticas comunes de las que participa el 60% de la población, no resultó sorprendente que más de un estudiante viera la oportunidad, de atender esa necesidad y de paso obtener algún ingreso para sí y para su familia con la venta de los alimentos que algunos de sus compañeros demandaban.

Esta oportunidad, alternativa o acto solidario -como quiera verse- con la apertura de la cafetería del edificio "A" y la llegada de nuevos pobladores y nuevos estudiantes-proveedores que ofrecían de manera abierta alimentos diversos, generó la reacción del proveedor oficial o concesionario que vio en ellos una competencia desleal por lo cual demandó de las autoridades del *campus* el cumplimiento del convenio de exclusividad en la venta de alimentos. Las autoridades -hasta entonces permisivas- hicieron la labor de localizar, señalar y desalentar a los estudiantes, de tal forma que la venta de alimentos por parte de los estudiantes quedó proscrita y durante algunos momentos se les acosó, pero sin mucho celo o entusiasmo. Situación que propició que una parte de esos intercambios cambiaran de escenario, para realizarlos durante el trayecto del Indiobus desde el centro urbano a ciudad universitaria, cumpliendo al menos durante una hora, con la restricción impuesta de no vender alimentos en el campus. El resultado fue que esos intercambios e interacciones pasaron a ser una actividad encubierta, con los rituales propios de la clandestinidad. Ignorando que las necesidades y las limitaciones de los estudiantes seguían existiendo y que la venta de alimentos asumía otro significado al crear redes y lealtades entre los estudiantes proveedores y compradores. La formación de redes para esos intercambios debe entenderse de manera textual. En las páginas electrónicas creadas por estudiantes de CU y en faceboock todas orientadas a mostrar su actividad y afectividad, se adoptaron también como vías para visibilizar las ofertas de alimentos (burritos, galletas, panecillos, moffins) y para establecer peticiones anticipadas. Se trata de una práctica de ¿Comercio justo? Que vincula sin intermediación al productor y consumidor, o de una manifestación de ¿comercio ilegal? Serían estas dos formas de ver una misma actividad. Para la comunidad de CU se trata de una interacción significada por el intercambio económico solidario entre estudiantes; mientras que para los concesionarios y autoridades el intercambio asume el significado de complicidad delictiva.

8.2.4 Alimentos traídos de casa

De acuerdo con mis registros y observaciones la práctica de alimentación más generalizada es el consumo de alimentos traídos de casa, sea por cuestiones de costo, de gusto o con el propósito de variar, lo cierto es que la práctica dominante entre los estudiantes es alimentarse casi en cualquier momento y lugar (salvo la biblioteca y las salas electrónicas). A los estudiantes se les puede observar ingiriendo alimentos y bebidas, lo mismo en las aulas con o sin la presencia de profesores, que en los patios interior y exteriores, en los pasillos, entrepisos, vestíbulos, intersticios y en los escalones de las escaleras, sentados en bancas, jardineras, sillones de descanso, sillas de espera o sobre el suelo en las partes sombreadas del exterior. La alimentación se realiza sin ritualidad, solitarios, en parejas o en pequeños grupos que nunca superan los cuatro miembros. Se comparte solamente el momento, cada quien

consume lo propio, pero es posible –sobre todo entre las chicas- conceder una probada o intercambiar un alimento por otro. Portaviandas de plástico (Tupper), papel aluminio y envolturas son los signos que anuncian y denuncian las actuaciones que ahí se realizan. Algunos tenedores o cucharas rompen la regularidad de "comer con las manos". Prevalecen las prácticas de consumir alimentos fríos o recalentados, solamente para acallar el hambre, sin sofisticación alguna, con poca higiene; estas condiciones -a fuerza de su cotidiana reiteración- llegan a parecer escenarios y comportamientos naturales, por lo que nadie echa en falta la dotación de espacios y equipamientos (mesas, sillas, horno de microondas y máquinas expendedoras de bebidas) para que en ellos puedan ingerir sus alimentos los estudiantes y demás miembros de esta comunidad. Los rituales formales de higiene y alimentación se fueron desvaneciendo con la premura de los comensales y la sencillez de los alimentos traídos de casa.

El proceso de restauración se ve convertido en un *pic-nic* forzoso. Para algunos de los comensales la actuación pública es inevitable, pero otros intentan ocultarse y obtener un poco de privacidad. En el acto de alimentación concurren condiciones y circunstancias que le otorgan distintos significados e involucran aspectos afectivos y emocionales de distinta intensidad. ¿Qué se come? es tan importante como ¿con quién y dónde se come? No en balde *compañero* es una derivación del término que designa a aquel con quien se comparte el pan. La diversidad de posturas, lugares y *no lugares* que se pueblan y territorializan para realizar esta actividad nos muestra que la estructuración- estructurante del espacio institucional -que se hace y rehace con cierta frecuencia- tiene en poca estima la atención de las necesidades del individuo-cuerpo-afecto y centra sus esfuerzos, quehacer e infraestructuras en el desarrollo del individuo-intelecto-profesional, como si fuera posible -en un modelo de educación humanista- atender una parte del ser, desatendiendo la otra.

Fotografía de estudiante de CU, preparándose para ingerir alimentos traídos de casa

Los estudios sobre la alimentación y sus condicionantes de Riva (2002) entre los estudiantes universitarios muestran el descuido y la pérdida de hábitos, porque los estudiantes optan por la inmediatez y el consumo de carbohidratos frente a otras alternativas. En México la definición del perfil nutricional de los estudiantes universitarios en la UNAM arrojó que 27,000 de ellos sufre de desnutrición. Con base en esos datos se realizó otro estudio de campo en la misma institución para establecer la relación entre nutrición y rendimiento escolar de los universitarios encontrando que la nutrición (adecuada y oportuna) tuvo un impacto directo, claro y, casi inmediato en el rendimiento académico del 90% de la muestra estudiada. (Zabludowsky, 2008) El estudio mostró entre otras cosas, que el impacto de una adecuada alimentación está muy por encima de otras estrategias como el asesoramiento y la orientación experta. Como consecuencia de ello y a petición de la fundación UNAM, esa institución educativa decidió establecer un programa piloto de becas alimenticias proporcionando diaria y directamente los alimentos a los estudiantes para asegurar el consumo de una ración de alimentos balanceados, en lugar de un monto que con frecuencia resultaba insuficiente o se destinaba a otros gastos urgentes. Bajo el rubro de Becas alimentarias las facultades de

Química, de arquitectura y en la FES Acatlán exponen en sus páginas electrónicas los resultados y convocatorias de este programa.

A pesar de que la relación alimentación- rendimiento escolar resulta evidente, solo se han establecido políticas compensatorias permanentes en materia alimenticia en los niveles educativos básicos, pero se desatiende el nivel educativo superior, por considerar que los universitarios son adultos, y pertenecen a un segmento social y culturalmente privilegiado y que, por tanto quienes obtienen la beca PRONABES pueden adquirir y regular su ingesta alimentaria de manera satisfactoria.

En la comunidad universitaria del campus CU, se enmadejan condiciones de economía familiar, distancia, horas de permanencia y hábitos de alimentación que complica que la alimentación de los estudiantes pueda ser adecuada y de calidad. La institución no ignora, ni es ajena a esta problemática; pero tampoco se compromete en su atención. El programa institucional "Universidad saludable" cuenta para el campus CU con un programa de becas alimenticias, que a pesar de sus pequeñas proporciones, deja constancia de que la institución está enterada de que una parte de su comunidad pasa hambre. La beca alimenticia se materializa diariamente -para un grupo reducido de estudiantes en situación económica precaria- en una ración diaria de alimentos formada por un *sándwish* o un burrito, una bebida y una fruta. La cobertura y alcances del programa son pequeños porque dependen de la solidaridad de algunos miembros de los estamentos docente y de gestión que hacen aportaciones vía nómina para la alimentación de un becario durante un semestre, de tal forma que la ración alimenticia que mucho agradecen y aprecian los beneficiarios, puede considerarse más como una acción de carácter simbólico; que como un programa institucional de becas alimenticias.

Los problemas de hambre, ayuno y mala nutrición entre los estudiantes de las universidades, tecnológicos, y universidades tecnológicas es tal magnitud que las instituciones universitarias no han querido comprometerse en su atención, pues solo reconocen como suya la obligación nutricia en materia intelectual y de competencias profesionales.

La condición de hambre se acompaña también del componente emocional porque para recibir la ración alimenticia se debe seguir y cumplir con algunas condiciones: realizar una solicitar apelando a condiciones de pobreza, resultar beneficiado (porque son más los que la solicitan, que quienes la reciben) y concurrir diariamente a una dependencia (COBE) para recogerla. Luego cada uno buscará el momento y el escenario para consumir su ración en forma furtiva y casi vergonzante.

8.3 El campus afectivo, lúdico y virtual (interacciones, emociones y redes sociales)

La relación afectiva es algo que *pasa, es* algo que se mueve y en ese movimiento genera territorios afectivos. Zonas en las que algunos se sienten a gusto y zonas en las que no. Con el movimiento se crean interacciones y una afectividad cuyos efectos se extiende las personas y a los espacios que son escenario de esa afectividad.

El ingreso a la universidad es un acontecimiento emocional, más aun tratándose del ingreso a CU, porque se trata de un territorio cuya ubicación suscita estados afectivos encontrados. Por un lado la satisfacción de ser aceptado, por otra la sensación de destierro. La afectividad es en esencia la capacidad de afectar y de ser afectado (affectio -affectus), por ello la afectividad se hace cuerpo y el cuerpo es afectado por vivir la experiencia de un acontecimiento, de un encuentro o de la interacción significativa con los otros y con el mundo. (Spinoza en Alfama, 2005).

Estudiantes interactuando en el lobby. Fotografía del grupo de contraste

Los estudiantes llegan hoy a las universidades menos como peregrinos (*peregrinatio academica*) y más como una especie de nómadas en un éxodo que los lleva a poblar temporalmente -en ocasiones fugazmente- los territorios universitarios en busca de la tierra prometida. Una Promesa cuyo cumplimiento empiezan a poner en duda, al encontrar un escenario inconcluso y con sensibles vacíos en lo académico e institucional. Por ello conforme avanzan en sus estudios empiezan a imaginar el momento de egresar, entonces sus emociones oscilan entre anhelos y temores. Se trata en muchos casos de estudiantes-exploradores que mudan de territorios y preferencias en lo académico, lo ideológico, en los afectos, los gustos y las formas de ocio. Porque están en la edad , el momento y la condición (de jóvenes libertos) en que la sociedad y la familia conceden o toleran –dentro de ciertos márgenes-la indefinición, la postergación y el cambio.

Fotografía de estudiantes aprovechando horas libre.

Los estudiantes saben que una vez iniciado el camino universitario, nada será igual, aun después de haber superado los trámites de inscripción, las angustias del pago, las prórrogas y exámenes médicos y de idiomas o de ajustar sus rutinas a los horarios escolares y el medio de transporte, ya nada reduce la sensación de incertidumbre, lo único que produce algún sosiego es el ensimismamiento en las rutinas de la vida cotidiana, arroparse en los afectos, acompañamientos y complicidades; instalarse en un nicho que les resulta familiar o evadirse en las redes sociales. La universidad y el espacio público (Brea, 1995) se han convertido en un laberinto liso sin paredes, donde hay que adivinar los límites, fronteras y destinos y así se presenta la vida a los estudiantes en CU, un campus académico, desértico y laberíntico; ambiguo y poco estructurado en donde las emociones y el *habitus* se esconden o afloran de manera inadvertida. El arribo a CU condujo a los nuevos universitarios a un laberinto emocional y simbólico de posibilidades abiertas, en donde pareciera que todas las actuaciones disponen de algún grado de validez. Se trata de un escenario que en su apertura es capaz de generar perplejidad o enclaustramiento porque la ambigüedad e indefinición desterritorializan al

sujeto-estudiante -que nunca sabe con certeza cuál es su lugar-, por lo que elige o alterna estrategias de supervivencia apoyándose en un pequeño grupo, vive el día a día con un espíritu itinerante y vagabundo o por el contrario renuncia y se aleja de las posibilidades e interacciones afectivas y se ocupa (*illusio*) en hacer lo que cree que le corresponde en su ocupación de estudiante: asistir, aprobar (Bourdieu,2007, p.141) alcanzar un promedio y si es posible obtener alguna beca.

Con el fin de las certeza de un futuro promisorio, algunos estudiantes se sienten en CU como en una tierra extraña, -donde son muchas veces- los primero de su estirpe en tener como hábitat un campus universitario. Por momentos se encuentran extraviados en la configuración espacial y normativa -sin referentes y sin guía- como migrantes en una tierra de la que desconoce la lengua, los ritos y las costumbres, por ello deambulan por el campo social y el *campus* universitario buscando las pautas y claves de actuación en otros pobladores que como ellos no encuentran de quien aprender (Lozano, 2007). Porque durante esa búsqueda, destierro y trashumancia de estos primeros pobladores, lo importante -una vez que lograron ingresar a la universidad- es aferrarse al territorio universitario, no claudicar, no fracasar porque intuyen que con la derrota y el abandono verán precipitarse su vida hacia el incierto mundo del trabajo precario (Maginn, 1995, pp. 157) o de la dominación masculina (Bourdieu, 1999) de la que muchas estudiantes pretenden escapar.

El cuerpo es el primer y único referente espacial y existencial del que dispondrá el sujeto toda la vida, desde el cuerpo parten las coordenadas de la vida social, desde el cuerpo nacen las percepciones y emociones que suscitan los escenarios y los “otros” con los que comparte y disputa el del espacio social. Desde el cuerpo se construyen el sentido y significado de los encuentros, de las interacciones y de los espacios en los habita, interactúa y transita. El proceso de construirse socialmente inicia desde el cuerpo, con su género, sus rasgos y sus expresiones. Primero obtiene un lugar y una posición en el limitado, estrecho y singular mundo que es su familia, aunque pronto inicia la sorda y larga lucha en los espacios públicos por los afectos, posiciones y distinciones que otorga la escuela. Una institución seleccionadora que estratifica e intenta poner a cada quien en su lugar.

El capital cultural familiar y el *habitus* (Bourdieu, 1990), que cada estudiante porta como disposición y predisposición hecha cuerpo irán modelando las interacciones, relaciones y aficiones, que al llegar a la universidad, ya se han hecho postura, gesto, actitud y vocabulario; se han hecho cuerpo y es con el cuerpo-cara y sus capitales como un todo unificado, que el sujeto comparece ante el mundo, con él se presenta e ingresa a la escena y campus universitario. Con sus capitales, su *habitus* y su género (Bourdieu en Di Piero 2002) iniciará la construcción de afectos, la elección o elusión de escenarios, interacciones y actuaciones; la aceptación y el rechazo, el protagonismo o la invisibilidad; la inclusión o el anonimato siempre en busca de una posición que le permita sobrevivir al continuo proceso de selección.

He señalado que en la etapa inicial del poblamiento de CU los afectos, cohesión e identidad se precipitaban al interior de la comunidad de universitarios porque las autopercepciones, las condiciones del campus, la densidad de la población y estrechez del espacio habitable contribuyeron en ello. Las adversas condiciones iniciales enraizaron el sentido de comunidad, que luego con el crecimiento en el número de pobladores y de infraestructuras disponibles pasó a sentido de pertenencia a los grupos de clase, de carrera o de turno, aunque la constante gregaria siempre ha sido la formación de pequeños grupos de dos a seis miembros y la integración de parejas. Estas formaciones sociales se convierten en soporte emocional de sus miembros, con lo que las rupturas, abandono, o cambio de campus siempre genera -al menos en quienes permanecen-, una sensación de pérdida.

CU constituye una parte central del hábitat de los estudiantes y en su carácter de nicho, propicia con el alejamiento del tejido urbano y el repetido encuentro entre sus pobladores, la

formación de parejas, a base de interacciones reciprocas, que inician con intercambios de miradas, envío de mensajes o aproximaciones incidentales. Ese vínculo afectivo entre dos personas intencional o inadvertidamente se hace evidente a través del lenguaje corporal (Davis 2010) cuando se las encuentra sentadas reiteradamente en pupitres contiguos en el aula, compartiendo asiento y caricias en el indiobus, en un abrazo o tomados de las manos en las áreas de sillones, susurrándose uno a otra palabras inaudibles en los rincones e intersticios, compartiendo alimentos en la cafetería, sentado una sobre otro, recargando entre sí sus cuerpos, deambulando lejos de la multitud, apretados o charlando al interior de un auto en el estacionamiento, en los furtivos besos dentro de los elevadores o en las cálidas despedidas al término de las clases. Aun los pequeños gestos anuncian relaciones más intensas. Los escenarios y territorios no parecen inhibir las manifestaciones de afecto, salvo el aula en presencia del profesor. Aunque se prefieren lugares relativamente aislados o con menor iluminación, las parejas no desdeñan espacios más concurridos y abiertos como los vestíbulos y corredores en donde pueden sentarse y aun recostarse juntos.

No sorprende observar, -sobre todo por las tardes- ni nadie señala a dos chicas tomadas de las manos o despidiéndose con un prolongado beso. Aunque esas manifestaciones no están exentas de comentarios y cuchicheos, públicamente la comunidad de CU asume posturas "políticamente correctas" que van de la tolerancia, a la aceptación ante las muestras de afecto de esa pareja.

El profesorado parece intimidarse ante las muestras intensas de afecto entre las parejas y cambia la dirección de su mirada o apresura el paso para alejarse de un área en la que se siente intruso, tal vez porque reconoce que se trata de jóvenes adultos, ciudadanos ejerciendo sus libertades. Muchos de los estudiantes, tanto varones como mujeres hacen públicas sus preferencias sexuales, evidenciadas en sus miradas, sus comportamientos, sus atuendos, movimientos, comentarios o mediante una declaración abierta o encubierta por el anonimato de las redes sociales en las que incluso dan santo y seña de la persona anhelada.

> *UACJ CU Amores Platonicos [sic]*
> *#6266*
> *B…. de derecho me tiene loco está guapísima lástima que soy gay si no ya le hubiera desgarrado los desgarres*

Sin embargo en esta *ficta* apertura es poco probable observar a dos varones brindándose en forma pública muestras de afecto, porque la mordacidad que sobre ellos ejerce la comunidad, suele ser de mayor intensidad.

Con la formación de parejas aparecen los territorios personales, los celos y las exclusiones; las distancias y proximidades; el arreglo personal y la búsqueda de aceptación, pero también el aislamiento, la marginación y nuevamente ese mal endémico y perseverante, la soledad, sobre todo de aquellos estudiantes cuyos afectos y cuerpos no son demandados ni dentro ni fuera del campus. En algunas parejas son tan fuertes las manifestaciones de posesión que constriñen a su pareja para participar en actividades, grupos de estudio o elaboración de proyectos en los que se encuentre algún miembro de la comunidad al que consideren un potencial rival. Incluso se llegan a observar algunos forcejeos, violencia verbal y manifestaciones de exclusión y rechazo.

> *Yo no me pinto porque mi novio, se enoja, dice que las que más se arreglan son las que andan buscando novio y que yo, no necesito andarme pintando para venir a la escuela. Que si quiero arreglarme lo haga cuando salgo con él.* Mar. EDU

La formación de parejas o los escarceos afectivos no se limitan al colectivo de los estudiantes, también entre el profesorado novel se forman parejas, y resulta evidente que se han establecido relaciones afectivas entre profesores y estudiantes, sobre todo con la llegada

de un grupo importantes de profesoras y profesores jóvenes, apenas unos cuantos años mayores que los estudiantes. La posición de profesor les confiere un estatus y una visibilidad mayor que resulta atractiva para algunas (os) estudiantes, por ello se les adula y coquetea físicamente tratándose de profesores varones o mediante las redes sociales en las que se destaca la belleza o algún atributo físico de la profesora o la guapura del profesor de sus preferencias.

Los rasgos de la cultura judeocristiana pese a su pérdida de influencia, aún prevalecen en lo que se refiere a la noción del cuerpo, afectividad y sexualidad humana (heterogénea). Siendo más permisiva en los comportamientos de los varones, y restrictivas en las actuaciones de las mujeres, incluso en el concepto que de ellas se tiene. En este sentido se aprecia que en la comunidad universitaria de CU, el discurso de equidad de género solo ha penetrado la parte más superficial de las prácticas de interacción y relación entre personas de distinto género y preferencias sexuales, pero la base más sólida de los prejuicios de género permanece inamovible.

UACJ CU Amores Platonicos [sic]
#5117
una chica que quiera sexo casual????

Como evidencia mostraré dos incidentes: el primero me fue narrado por miembros de la comunidad pionera y del segundo fui partícipe y testigo presencial.

Durante la etapa de construcción de los edificios C y B se levantaron cercas de malla ciclónica recubierta con plástico negro (un burka simbólico) que separaran a la población universitaria de los trabajadores de la construcción, con ello se pretendía evitar que los obreros observaran a las estudiantes en el largo trayecto del estacionamiento al edificio “A” y que les lanzaran piropos o expresiones lascivas de acoso, ofensivas para las chicas universitarias. (Esas conductas se encuentran naturalizadas y casi legitimadas; por tanto se perciben como inevitables entre los obreros de la construcción). Con la lógica de que no se puede controlar lo que es una expresión natural, se les pidió a algunas estudiantes que no vistieran en forma provocativa para evitar incidentes. Es decir, se asumió que las estudiantes son las causantes y más aún, que son ellas quienes provocan con su arreglo personal las expresiones que luego las ofenden.

El segundo incidente tuvo lugar el día 27 de agosto del 2013 cuando todos los profesores del campus universitario CU fuimos convocados a una sesión con carácter de “obligatoria”. El tema y objetivo de la reunión radicaba en establecer el “Límite en las relaciones entre maestros y alumnos”. El conductor de la sesión caracteriza a los alumnos como: “*convenencieros, negociadores, provocadores y provocativas a las chicas con faldas cortas y escotes profundos*.” A partir de esas premisas, solicitó al profesorado prudencia y recomendó evitar manifestaciones y relaciones afectivas con las y los estudiantes. Dejó en claro en su exposición que “*los estudiantes no sus amigos*” y por tanto debe evitarse cualquier manifestación o relación afectiva con ellos. [Según Lazarus, 1969 el afecto surge de toda relación, interacción, escenario o condición que nos afecta emocionalmente de forma duradera].

El psicólogo que conducía la sesión recomendó sin ambages al profesorado:

Si sube la hormona, baños de agua fría;
Si la alumna incita, el maestro limita.

La extensa perorata se centró en exhortar reiteradamente a profesores y profesoras para que eviten las relaciones afectivas y amorosas con el estudiantado. Se les solicitó que dejen de utilizar Facebook como medio de comunicación con sus estudiantes, menos aún para

establecer debates públicos o dar respuesta a comentarios, expresiones peyorativas, declaraciones de afecto o burlas de los estudiantes. En la reunión se aludió a páginas electrónicas como “Amores platónicos” en las que se hacen declaraciones amorosas y se exhibe al profesorado. El contexto de las recomendaciones emitidas en esa reunión obligatoria se funda en el establecimiento de parejas entre estudiantes y profesores; en el acoso, los ataques y las respuestas expresadas, -en una interacción virtual pero dolosa por miembros de estos dos colectivos universitarios en las redes sociales. Estas confrontaciones virtuales se saldaron con el despido de dos profesores.

La reunión sirvió para que afloraran, se hicieran públicos y se compartieran prejuicios como:

los estudiantes de CU son los sobrantes de los institutos;
los profesores de Cu vienen castigados o para hacer méritos por una plaza;
los estudiantes vienen sin valores y sin hábitos de estudio;
los estudiantes de hoy no son como fuimos nosotros … ;
los estudiantes no vienen preparados…
reciben alumnos que no deberían estar en la universidad.

Comentarios del profesorado de CU

Sin dejar de lado el “ego docente” (Neill, 1975 en Herrán/González 2004, p. 3) que tiende a atribuir las fallas y debilidades propias, institucionales y sistémicas al estamento más vulnerable “los estudiantes.” Los resultados de la prueba “enlace” a nivel bachillerato parece darles la razón particularmente con relación al insuficiente dominio de español y matemáticas. Aunque esta condición es válida para los estudiantes de todos los *campi* académicos, los menores capitales culturales y económicos de algunos estudiantes de CU son aprovechados para establecer generalizaciones de minusvalía.

En tres años el sentido de comunidad que se había construido entre profesores, estudiantes y gestores del campus, se va desvaneciendo; la rivalidad entre la *universitas magistrorum* y la *universitas studiorum* ha resurgido y se manifiesta con fuerza; la anomia, laxitud, abandono y permisibilidad que posibilitaron el ambiente de libertad -en el que todo se vale- ha terminado por percibirse como una condición adversa para el proyecto universitario y los procesos educativos en CU. Los profesores frecuentemente son denostados y en las redes, la tolerancia a la diversidad cultural no aparece por ningún lado, cuando se ataca y ridiculiza a profesores extranjeros que laboran en CU por su forma de vestir, arreglo personal y hasta por sus prácticas de aseo. En este contexto soterrado de confrontación se busca establecer el orden mediante el ejercicio simbólico del poder (violencia simbólica le llama Bourdieu) recurriendo a la posición, la distinción y el distanciamiento entre los estamentos; cada uno en su lugar, haciendo lo que le corresponde hacer, pero también organizando a los estudiantes no solo como apoyo y corresponsables del acontecer en CU, pero también como informantes.

En esta singular comunidad (CU) se observan estudiantes embarazadas, algunas de las estudiantes gestantes han formado pareja con estudiantes del *campus* y enfrentan esta condición con el apoyo, -aunque no necesariamente con la aprobación de sus familias; pero en otros casos, la pareja de la estudiante embarazada no es parte de esta comunidad universitaria. No es inusual que esas parejas continúen en las casas de sus respectivos padres o que ambos sean acogidos en una de ellas. Pero sorprende que se presente tantos embarazos entre las estudiantes universitarias, cuando disponen en la institución de información y se ofrece condones y asesoría en forma gratuita al estudiantado para que puedan prevenir enfermedades de transmisión sexual o embarazos no deseados cuando mantienen relaciones sexuales.

La proporción de embarazos parece contradecir las estadísticas nacionales (INEGI 2013) que muestran que a mayor nivel educativo; menor proporción de embarazos tempranos o no deseados, pero está acorde con el dato de que el Estado de Chihuahua es la entidad con

mayor número de embarazos en menores de 19 años. Los embarazos que se aprecian en estudiantes de esta comunidad en la mayoría de los casos iniciaron cuando las mujeres se encontraban ya en la etapa universitaria, pero responden a diferentes condiciones y significados culturales; en algunos casos (parece ser lo más frecuente) se trata de descuidos, creencias populares, insuficiente información o simplemente falta de control emocional en las interacciones recíprocas de índole sexual. Tampoco puede descartarse el mayor grado de libertad derivado de su condición de adultos o la ambigüedad moral de nuestra sociedad, que por un lado provee condones y por otro estigmatiza las relaciones sexuales entre los jóvenes; de tal forma que se espera que los y las estudiantes universitarios reciban información para que tomen medidas y eviten los embarazos no deseados; y por otro lado, los padres de familia se alarman al encontrar que sus hijos e hijas portan condones o anticonceptivos, con los que estarían evidenciando que mantienen relaciones sexuales, poniendo en riesgo las dos estrategias centrales de la reproducción social, consistentes en preservar o mejorar la posición social mediante un "buen" matrimonio o el ascenso social vía la educación (Bourdieu 2007, p. 33). Dentro del abanico de condicionantes culturales también pueden estar presente condicionantes afectivos relacionados con el temor- particularmente en las mujeres- de que al exigir el uso de preservativo para tener relaciones sexuales, esta solicitud pueda ser interpretada como rechazo o peor aún, como el reconocimiento tácito de algún nivel de pericia o experiencia en las relaciones sexuales. En otros casos el embarazo es una condición implícita de quien es pareja de la estudiante, que trata de evidenciar que el afecto de ese cuerpo se encuentra ocupado, particularmente cuando la pareja es ajena al contexto universitario.

La presencia de estudiantes que son padres y madres solteras en la comunidad de CU, es una consecuencia de estos embarazos no previstos (inoportunos), incluso cuando se mantiene la relación entre la pareja con la que se ha engendrado, esto no necesariamente deriva en matrimonio. Las alternativas de relaciones entre la pareja no casada van como sucede en el resto de la sociedad del concubinato, cada quien en su casa, hasta al abandono y desentendimiento del padre, pasando por una postergación acordada y algún tipo de apoyo para la manutención y cuidado del vástago, recayendo la responsabilidad generalmente en la madre y su familia. La prevalencia de esta condición a nivel nacional, propicio la creación una beca del CONACyT, que apoya a las estudiantes que se encuentran en la condición de madres solteras, el apoyo se extiende hasta por 36 meses para que puedan concluir sus estudios de licenciatura, pero los requisitos de:

- no estar legalmente casada,
- vivir sola,
- trabajar,
- ser jefa de familia,
- tener un promedio superior a 7.8 hacen prácticamente inaccesible esta beca. La inaccesibilidad de estos apoyos se evidenció al recibir 120 solicitudes en 2013 y de autorizar el comité del CONACyT solo diez becas para la UACJ, tres de ellas para estudiantes de CU. Cualquier estudiante-madre que esté casada, aun cuando el esposo la haya abandonado, o que sin estar casada regrese o permanezca en casa de sus padres, queda excluida del apoyo gubernamental. (Staines, 13/03/2013).

Buena parte del mundo emotivo y afectivo de los estudiantes de CU viaja por las redes sociales del espacio cibernético. La soledad, la lejanía, la falta de integración y hasta el desarrollo de adicciones a los dispositivos electrónicos y al mundo virtual al que dan acceso, terminan por tomar el centro de las actuaciones e interacciones de algunos estudiantes.

Estudiante enviando mensajes a través de su teléfono celular desde el Edificio A de CU

UACJ CU Amores Platonicos [sic]
#6288
"Confieso que me gusta un chico que está casado y decidí alejarme porque quiero su felicidad, aparte que su esposa es una buena mujer y no me gustaría llegar a cosas que a mí no me gustaría que me hicieran. Pero le deseo que sea muy feliz y que ame mucho a su esposa"

#1- Está casado, pero puedes ser su aventura de una noche desenfrenada XD! (Niños, no lo intenten en casa)🙂

Con mucha frecuencia se observa a estudiantes solitarios consultando o enviando mensajes a través de un dispositivo, o formando pequeños grupos que se divierten consultando las páginas electrónicas -que en un afán de significación e identidad-, se han creado para o por esta comunidad. Estas páginas en las redes sociales sirven para establecer contactos, para intercambiar puntos de vista, buscar pareja, ofrecer servicios y alimentos; pero también para agredir y denostar –desde el anonimato- a otros miembros o colectivos de la comunidad.

Muchos estudiantes utilizan los dispositivos electrónicos como una estrategia para hacer más tolerable el transcurrir del tiempo y los trayectos. Otros evidencian su estatus de cibernautas portando invariablemente su *tablet,* con ella toman fotografías, la encienden con frecuencia y deslizan con naturalidad sus dedos sobre la pantalla, aunque quizás esta ostentosa y reiterada actuación solo sea una estrategia para evitar la pérdida o extravío del preciado bien.

Entre el estudiantado se puede distinguir a los adictos a las redes y medios de comunicación electrónicos porque son incapaces de abstraerse a su uso, estando en interacciones personales, o incluso en clase. La privación del uso de esta herramientas o de la conectividad vía internet, crea un estado semejante al síndrome de abstinencia, con la agitación, evasión y falta de concentración para realizar una tarea o interacción de manera adecuada. Bajo ese estado emocional es posible ver a estudiantes abandonar el aula para recibir o enviar un mensaje, llevar sus manos y dispositivo bajo la mesa o pupitre en un intento por encubrir u ocultar su actuación. La adicción a las redes y a los medios de comunicación electrónicos no está al alcance de todos, porque algunos de los estudiantes pese a encontrarse en la generación de “nativos digitales”-los nacidos después de 1995- (Prensky, 2010) carecen de su mundo personal y familiar “en su mundo a la mano” o como “capital objetivado” (Heidegger, 2009, Bourdieu, 1997) de herramientas digitales de comunicación o conectividad. Para ellos las posibilidades se reducen a los equipos de cómputo disponibles (con algunas restricciones) en las salas electrónicas de CU, o en los cibercafés y papelerías urbanas con este servicio. Así la desigualdad económica mantiene a una parte relevante del estudiantado en el umbral del “analfabetismo digital” y contribuye en ampliar la “brecha digital”, que es constituye en el estratificador más visible del capital cultural, en la era de la información. Con ello también una parte del mundo afectivo de esta comunidad queda fuera de su alcance; en

cambio estos estudiantes viven en primera persona estados emocionales negativos como la angustia y la impotencia de ver como la fragilidad e insuficiencia de sus capitales: económico y cultural objetivado, vulneran sus posibilidades y competencias académicas.

Se solía ser uno mismo en el espacio privado, pero la privacidad trastoca la plenitud del ser que queda incompleto, una vez privado de las interacciones, de los afectos y el protagonismo; privado de voz y de presencia social. Por ello los jóvenes buscan dotar a la privacidad personal de un espacio que no cabe en la casa familiar, hasta el punto de que lo privado y aun lo íntimo, se ha hecho público. (Díaz, 2001 pág. 3). El espacio de adentro se hizo pequeño y vulnerable; la intimidad se redujo, no solo porque el afuera ingreso en lo privado sino porque lo privado, se hace público. Las redes sociales (e-) traen consigo nuevos y diversos contactos. Amigos, interlocutores, seguidores, imágenes y sonidos están ahora disponibles, pero solo a cambio de una parte de la propia intimidad, de exponer y hacer públicos: imagen, gustos, vivencias y preferencias. Creando interacciones virtuales con una otredad que se ofrece difusa, incierta e impredecible.

De la seguridad de los lugares y territorios propios como la escuela, el barrio y la familiar, se salta a la incertidumbre de las masas, a la inseguridad de los trayectos, de las nuevas rutas, de la lejanía, de lo hostil y lo ignoto. El convulso contexto de Ciudad Juárez hizo que el ámbito familiar considerado el lugar seguro flexibilizara su significado (Díaz, 2001, pág.4). Una llamada telefónica, un mensaje por la red, las noticias locales, un video y hasta una película permiten que el peligro de afuera este ahora dentro, que la seguridad se vuelva incierta, que: llegar a casa, abrir la puerta, contestar el teléfono y abrir el correo electrónico pueda resultar angustioso. Pero en la lejanía, la soledad y el miedo solo quedan la cohesión, el acompañamiento y las redes.

Las redes sociales, amplias y difusas, son siempre redes ambiguas, cuya virtualidad posibilita el placer de explorar, deambular, contactar y mentir. Se trata de una nueva realidad, distinta a la que vivieron las generaciones precedentes. Una realidad cuyo costo de membresía es la entrega de una parte de la privacidad, precio que prácticamente todos parecen dispuestos a pagar. Porque muchos estudiantes están solos, aun en medio de las mareas humanas y los coreográficos encuentros y dispersiones en el campus universitario. En esa pública y abigarrada soledad, los medios electrónicos para una gran cantidad de pobladores de esta comunidad, son medio y vía de contacto con afectos reales y amistades fictas; artilugios, dispositivos, objetos de apego o fetiches de la modernidad; que importa el calificativo, si son ahora el soporte imprescindible de la afectividad y el refugio de los miedos.

El espacio público es a la vez un espacio de libertades donde se puede gritar lo que se oculta y calla en la casa, pero es también un espacio de normas, de urbanidades, es el espacio de lo civil, de lo políticamente correcto y simultáneamente es el espacio de la evasión, de la complicidad, la manifestación, del desafío, de la disidencia. Es el espacio de la interacción fugaz, de los encuentros casuales, de los extravíos intencionales, de los descubrimientos y encubrimientos que se amparan en los resquicios que dejan las multitudes y del anonimato.

8.3.1 Juegos y deporte

Son los juegos, las actividades recreativas colectivas y los deportes una forma de traer a escena cuerpo, emociones y afectos. En estas interaccione con frecuencia se muestra el agente estudiante de forma más natural, con los valores que ha interiorizada individualistas o solidarios; pero también en y con el juego aprende nuevas interacciones y lealtades, desarrolla destrezas personales e intenta armonizar sus esfuerzos con quienes comparte objetivo y colores. Las derrotas y victorias suelen estar impregnadas de emotividad y afectos que se extienden más allá de los participantes, los espectadores también disfrutan y sufre, festeja o

callan. Por ello las actividades recreativas y el deporte son imprescindibles y no simple aderezo de la formación ciudadana y de los universitarios.

> *Cuando las canchas de básquet estaban enseguida del tanque, jugábamos más, porque nos quedaban cerca, si no teníamos una clase nos poníamos a jugar, a veces se hacían retas con tres o cuatro equipos, hasta las muchachas le entraban o se hacían equipos mixtos y los que no jugaban nos echaban porras. Ahora las pusieron muy lejos* [las canchas de básquet], *para jugar primero tenemos que ponernos de acuerdo a ver si todos quieren ir. No es lo mismo ir solos, andar ahí jugando como locos …, bueno no sé, pero como que ya no se antoja…* Ma. E. Dep.

Las instalaciones deportivas han mejorado, la cancha de futbol rápido improvisada en una explanada hendida y pavimentada a lado del gran corredor, cercada con hojas de madera laminada, ha sido sustituida por dos formales construcciones deportiva ubicadas al norponiente de los edificios. El diseño profesional incluye campo de pasto sintético, porterías, muros de concreto y malla ciclónica para evitar que el balón abandone el espacio de juego. Sin embargo su ubicación y las restricciones de uso, le han arrebatado la espontaneidad que caracterizaba a los juegos en la cancha improvisada. Para fines del 2013 se integraron equipos e inicio un modesto torneo y poco a poco los juegos de futbol rápido van formando parte de las prácticas deportivos mayoritariamente de los estudiantes varones de CU, pero se echan de menos los espectadores y las emociones compartidas, las risas y hasta las burlas por los desaciertos. Porque las actividades lúdicas son también escenarios para mostrarse, para ser visto. Tal vez por ello la plaza cívica, conserva sus grupos de aficionados y espectadores.

Área de deportes improvisada en la “plaza Cívica” en la planta baja del edificio C en CU

Aunque se encuentra en construcción y próximo a concluirse un gimnasio con alberca olímpica, por el momento el sedentarismo y la apatía acompañados por una intensa resolana campean en el campus de CU. La desatención es más notable para el colectivo de las mujeres, para ellas la oferta recreativa y de deportes se reduce a posesionarse por algunos minutos de la cancha de voleibol o compartir siempre en desventaja numérica la membresía de un equipo, en los que regularmente son tratadas en forma desigual, consideradas siempre como el miembro débil. Las alternativas de prácticas recreativas o de acondicionamiento físico socialmente inducidas para las mujeres, como: yoga, zumba y pilates tienen implícitos para su práctica: vestidores y casilleros; espacios cerrados con un cierto grado de ocultamiento; instructores, horarios establecidos y atuendos específicos. Sin embargo estos factores de carácter restrictivo pierden su centralidad en eventos como el CUCOCON, en donde se observa el entusiasmo y divertimento de las estudiantes que se incorporan en forma masiva a las actividades lúdicas colectivas en las que sus movimientos, cuerpos y sincronía son los protagonistas. Sin los afectos que se construyen en las actividades recreativas, el mundo emocional de las universitarias se reduce a las interacciones cotidianas, a las reciprocidades de sus parejas y amigos; las alegrías y sinsabores que se cosechan en las aulas y en las redes

sociales y fungir como espectadoras de las prácticas y exhibiciones de sus compañeros varones.

8.3.2 El vestuario

Con el cuerpo se ingresa al mundo y a los escenarios sociales, en ellos la vestimenta es una cubierta o prótesis exterior que se adhiere y personifica como si se tratase de una segunda piel. La mayor parte de los estudiantes parecen sentirse cómodos en la invisibilidad que provee la vestimenta informal y el comportamiento cardumen, pero es posible observar estudiantes que construyen su identidad a través de vestimentas que los conectan con un colectivo o subcultura urbana, pero que también aluden a sus visiones de la vida. Se trata de autoafirmaciones que los distingue, pero que frecuencia los aleja de los otros, pues se trata de una distinción auto-asignada que modela las distancias, proximidades e interacciones de sus compañeros.

Observaba con discreción durante la primavera del 2013 a un estudiante alto y delgado al que el largo cabello le cubría la parte derecha de la cara, enfundado en una vestimenta totalmente negra con cierres cromados y unas botas altas tachonadas con picos, que salía de un aula electrónica en la primera planta del edificio "C". Cuando él descendió a la planta baja me percate que lo seguían con la vista tres jóvenes, también con atuendos de color negro -aunque más discretos-. Parecía casual que el pantalón, el calzado y la playera de dos de ellos fueran de color negro, pero no así en el tercero de los espectadores, que destacaba por el aspecto más cuidado y por llevar una chaquetilla con cierre cromado frontal corrido hasta el cuello –a pesar de ser un día cálido-. Mientras el observaba me acerque y le pregunte sin preámbulo alguno ¿te gustaba la subcultura gótica?

> Su respuesta airada e inicialmente agresiva, fue
> *No soy gótico…, si quiere etiquetarme, estudie un poco más las subculturas urbanas. Me gusta vestirme así, solo porque me gusta…*
> El color negro de tu atuendo ¿es casual o intencional?
> *… lo hago intencionalmente, pero no para llamar la atención, solo porque me identifica conmigo mismo.*
> Después de esta respuesta su agresividad había disminuido
> ¿Intentas ser más visible, que se te identifique?
> *El que me vista de negro, no hace que llame más la atención, con esta ropa, yo sigo siendo invisible… E. F*

En otra ocasión (septiembre de 2013) al recorrer los diversos espacios del edificio A observe al fondo del corredor de la primera planta a una chica sola -con un largo saco a rayas y un corte de cabello que recorría su nuca y llegaba al filo de barbilla-, que miraba hacia el exterior a través de los cristales. Me dirigí hacia ella, a quien después de saludar y comentarle que su atuendo lucía singular, le pregunte si formaba parte o se identificaba con algún colectivo o subcultura urbana.

> *Si, a la (no entendí), es una tribu urbana de Japón. Pero no siempre me visto así, solo algunos días, cuando me siento inspirada, pero me gusta mucho y cuando me visto así (recorre con su vista el saco y me muestra sus botas altas y encordadas) me siento más yo …*

Te sientes bien y eso ¿te hace más visible, más identificable?

> *…no sé, puede que no sea invisible, porque la gente se me queda viendo ,a veces siento las miradas, y me hacen sentir bien, pero otras veces son molestas, porque te das cuenta que no solo te ven, también te señalan, pero también sigo como invisible, nadie me habla y a mis compañeras les parezco rara.* In. E.A

Estudiante portando botas negras de media altura y atuendo obscuros

Cuerpo, desplazamientos y territorio resultan esenciales para establecer y participar de los encuentros, intercambios e interacciones, tanto de las inesperadas y fugaces, como de aquellas más profundas que enriquecen y proveen de sentido a la vida cotidiana y al mundo afectivo de los estudiantes, muy por encima de las emociones del acontecer áulico (Gimeno,2002,pág. 7,). En este entorno algunas vestimentas se convierten en fuente de identidad, incluso para algunos confieren alguna distinción en el sentido utilizado por Bourdieu, se trata de los uniformes que portan los estudiantes de los programas de área biomédica, entre ellos destacan la filipina negra de los estudiantes de programa de química y el atuendo blanco de enfermería en ambos se manifiesta el componente ideológico y estético al que alude Kant (2008) en *lo bello y lo sublime*, mientras que el traje deportivo blanco azul y amarillo de los estudiantes del programa Entrenamiento deportivo refrenda el uso de los colores emblemáticos de la institución. Los uniformes azul pálido para quienes estudian Geriatría o color caqui para el estudiantado de Trabajo Social muestran la búsqueda de tonalidades cromáticas "*no ocupadas"*, de menor simbolismo e incluso más humildes, pero que igualmente permitieran regularizar una vestimenta "escolar" identitaria.

Estudiante con uniforme de enfermería en vestíbulo de la primera planta del edificio C

Antes el uniforme era obligatorio hasta que se iniciaban las prácticas, pero desde que entró el nuevo director es obligatorio desde primero. Y la verdad es una lata, no se puede hacer nada cuando anda uno todo de blanco, hasta los zapatos (me muestra su calzado blanco y opaco por de tierra y con algunas manchas). EEEC.

A mí sí me gusta traer uniforme, no porque me sienta más importante o para que vean que estoy en la universidad, sino porque es más cómodo y es más fácil que tener que buscar todos los días que ponerte. Yo aunque no fuera obligatorio lo traería. EQEC

Para las estudiantes de programas universitarios en los que no es usual el uso de uniforme, también han asumido un código de vestimenta que las provee de plasticidad, comodidad y las protege de miradas o comentarios en el trasporte público y universitario. Ellas han establecido como vestimenta de diario los pantalones vaqueros (mezclilla) durante todo el año y blusas sencillas, huaraches (sandalias), zapatos de piso o zapatos deportivos durante el verano; durante los meses más fríos se observan sweteres, chamarras y sacos en tonos oscuros, mientras que en las zapatillas y sandalias son remplazadas por botas y calzado cerrado. Las faldas y vestidos no están ausentes, aunque son poco frecuentes. Los atuendos más formales y los vestidos entre las estudiantes del campus se asociación a las presentaciones rituales que realiza el estudiantado sobre todo de los programas de Administración y Derecho. Una de las razones que ofrecen las estudiantes con relación a su atuendo es que los pantalones les resultan cómodos y les permiten sentarse en el suelo, en los escalones y en las jardineras o incluso recostarse en los silloncitos de espera. Este atuendo reduce el acoso y las miradas impertinentes en el transporte público o al ascender por las escaleras, particularmente las del edificio "A" que por su diseño e inclinación las deja más expuestas. Tampoco son frecuentes los zapatos de tacón alto, primero porque deben permanecer largas jornadas en el campus con lo cual resultan muy cansados y porque algunos trayectos carecen de pavimentos o banquetas, y tanto la tierra como la gravilla colocada a modo de sendero dificultan caminar y mantener aseado el calzado.

> *A me gusta venir de tacones, no todos los días pero si uno o dos días a la semana, me siento bonita y me dicen que me veo bien,… sí me canso, pero para mí vale la pena. Yo no voy a cambiar y dejar de vestirme como gusta, prefiero ir por la banqueta aunque tenga que caminar más… EPyms.*

En el campus de CU el soleamiento, el viento, el polvo y la desnudez del paisaje son condiciones del medio ambiente exterior que inhiben los desplazamientos innecesarios y que desalientan alejarse del confort interior de las edificaciones, propiciando en estudiantes y profesores la ocupación y actuación en nichos estrechos que pocas veces abandonan. Nichos que abarcan sus lugares rutinarios y los espacios de tránsito, pero que por lo general no se extienden más allá de los umbrales y sombreados intersticiales que proveen los juegos del sol y la arquitectura. En esos nichos y ambiente también se construyen identidad, el sentido de pertenencia a un grupo, a una carrera, y a esa comunidad universitaria de CU. Tal vez por ese contexto geoclimático y por salir de casa a las seis de la mañana de cada día, el arreglo personal y el maquillaje facial se mantienen en niveles discretos. El acicalamiento del cabello en lo general es muy modesto: cabello suelto, alguna cola, pocas cabelleras recogidas o trenzadas. Pero siempre queda espacio a lo singular y paro los arreglos más cuidados tanto en hombres como en mujeres. En el arreglo influye el gusto personal por un mostrar una buena presencia, pero claramente un arreglo más cuidado se asocia a otras actividades y ocupaciones como el trabajo y las prácticas en instituciones cuyo escenario no es el *campus* universitario.

> *Yo nomas me pongo las pinzas para que el cabello se vea más arreglado y se quede en su lugar,… una entiende que si va a un trabajo debe ir bien presentada, aquí viene una como quiera, todos nos conocemos, pero en las prácticas como te ven te tratan. Si vas bien presentada te tratan mejor, pero tampoco puedes ir muy arreglada porque eso también es como mala imagen. Como que te hace superficial. Cld. TS*

En CU predominan los arreglos personales, sencillos y naturales al grado de que las estudiantes han sido atacadas en las redes sociales (*gentecu y faceboock)*, señalando que

> *…en Cu no hay muchachas bonitas, todas parecen indias, no se arreglan*.

Para los estudiantes varones que no utilizan uniforme, las cosas parecen ser más sencillas, los atuendos son claramente informales, predominan las playeras, pantalones de diversas tonalidades y materiales. La ausencia casi total de camisas de vestir (con cuello y bolsa delantera) permite identificar entre los estudiantes -sobre todo del turno vespertino- a algunos de quienes trabajan en oficinas y dependencias o que regresan de realizar prácticas en instituciones, portado ropa más formal. Mientras que una porción menor de los estudiantes se mantienen en la ambigua impronta mimética de los adolescentes colocando un gorro tejido en su cabeza, enfondados en prendas con capucha o erizando su cabellera con algún fijador.

Entre el calzado utilizado por los varones, son frecuentes los zapatos deportivos o poco formales, porque resultan más versátiles y permiten participar en actividades lúdicas y deportivas o simplemente porque les resultan más cómodos. Pero es posible observar algunos estudiantes de los distintos programas, calzando zapatos formales y unos pocos con botas en sus diversas modalidades: vaqueras, de trabajo (con agujetas), tachonadas y las botas militares que de manera reiterada porta un chico que también utiliza botas y pantalón militar (camuflaje).

> *El primer día no sabía cómo vestirme, pensé que si traía botas se iban a burlar de mí. A mí me gustan las botas, pero no esas* picudas [gira los dedos de su mano derecha hacia arriba] *sino tipo rodeo. Para no errarle ese día me vestí con unos Levis* [pantalón vaquero] *y tenis. Pero luego vi en el patio de adentro a un gordo con shorts amarillos y una playera verde. Se veía ridículo y nadie le decía nada. Eso me sirvió mucho, porque me di cuenta que aquí puede uno venir como quiera.* ENI Asc.

Disfraces de los estudiantes ilustran el sincretismo de las festividades Halloween y Día de Muertos

El escenario abierto a las distintas vestimentas ha propiciado que en más de una ocasión pequeños grupos de estudiante acuerde portar indumentarias singulares para la fiesta del Halloween o cuando un grupo de chicas decidió concurrir en pijamas y otro grupo de hombres y mujeres lo hizo portando atruendos a rayas blancas y negras, y maquillaje blanco en el rostro (mimos), pero es más frecuente observarlos con camisetas verdes o negras cuando juega se realiza la selección nacional de futbol o excepcionalmente playeras de los equipos Barcelona y Real Madrid.

Los estudiantes varones cumplen con la práctica ritual institucionalizada de cambiar su vestimenta cotidiana cuando les corresponde hacer presentaciones formales en clase, participar en eventos académicos o en el concurso de talentos. Lo que regularmente genera

una interacción inusual, que da pie a que reciban comentarios favorables sobre su aspecto y arreglo personal.

Se puede observar que en el ambiente de uniforme informalidad que predomina en CU, algunos pocos estudiantes prefieren atuendos un poco más solemnes o distintivos que rompen la regularidad del cardumen humano, destacan estudiantes con atuendos negros, y unos pocos que con regularidad utilizan: chaleco, sombrero vaquero o pantalón militar.

Las cabelleras masculinas lucen diferentes cortes: cabellos firmes hacia arriba en puntas y pequeños copetes fijados con algún gel; corte natural ya un poco excedido, algunas cabelleras largas -incluso en profesores- y excepcionalmente unas rastras o cabelleras encrespadas recogidas en una abultada coletilla. Pese a la resolana las cachuchas entre los estudiantes están prácticamente ausentes, casi proscritas.

Profesores preparando clase en la cafetería. Fotografía de grupo de contraste

El contexto climático exterior: frio-calor, viento y polvo inciden de manera directa en el arreglo y cuidado personal del estudiantado que por norma es informal. Pero también en la del profesorado, entre los docentes varones predomina –según la época del año-la vestimenta integrada por pantalón y camisa y algún saco o chamarra, destacan los profesores de las áreas del Derecho y Administración que de manera cotidiana portan saco y corbata. Las profesoras –por su parte- mantienen atuendos con falda, pantalón o vestidos y calzado más formal, así sus desplazamientos solitarios, vestimenta y posturas corporales las distinguen claramente de las estudiantes.

8.3.3 La cultura nacional en CU

En la época de los pioneros de CU las privaciones, la precariedad de los servicios y las dificultades del traslado no hicieron mella en los estudiantes para participar en las prácticas culturales tradicionales con motivo del día de muertos. Aquella comunidad creía que como universitarios les tocaba preservar los rituales, -así fuera de manera simbólica- de una de las tradiciones que mejor identifican a la cultura mexicana. Se montaron para ese fin altares y tumbas que fueron cubiertas con ofrendas y calaveras.

> *…era bien padre, porque queríamos sentirnos universitarios, divertirnos y aprovechamos para convivir, aunque éramos de distintas carreras todos*

participamos. Pusimos los altares y tumbas con fotografías. Hicimos unas ofrendas con alimentos para los muertos y otras para nosotros… je, je. BTCOBE.

Tres años después se aprecia la derrota de las prácticas tradicionales del "día de Muerto" frente al Halloween. La cultura hegemónica más festiva, lúdica y comercial se impone. Ello resulta evidente en la cafetería, el área médica de UAMI y las oficinas de la Coordinación de Orientación Y Bienestar Estudiantil (COBE) que se encuentran tapizadas con una semana de anticipación de murciélagos, calabazas y tarántulas; mientras que el único altar se ha reducido a una pequeña mesa instalada en la planta baja de edificio "A" con escasas ofrendas que después de un par de días desaparece.

Los disfraces, máscaras y las caras pintadas como calaveras, ilustran un nuevo sincretismo en la adhesión de los universitarios al Halloween, una festividad exógena y distinta, que les parece más divertida porque permite interacciones lúdicas, ser partícipe de un grupo y confiere a la vez, la posibilidad de mostrarse por un día como un ser singular. Algunos estudiantes encuentran en esta festividad la oportunidad de integrase en pequeños grupos con los compañeros y compañeras que han querido exhibir: su audacia de viajar desde sus casas portando el aterrador atuendo; la creatividad en sus caracterizaciones, o una tímida participación, reducida a enfundarse una máscara que han traído oculta en la mochila.

Fotografía en la Unidad Médica de Atención Inicial en el Campus CU

La subordinación de las prácticas tradicionales y de las conmemoraciones nacionales a los requerimientos del sector empresarial, normalizados en la Ley Federal del Trabajo y en el Calendario universitario, ha propiciado que todas las festividades, rituales y ceremonias cívicas en CU se reduzcan a la insulsa condición de un día inhábil.

IX. Poblamiento y vulnerabilidad académica del campus CU.

Fotografía del Campus CU desde la vialidad Fundadores. Grupo de contraste focal

Heidegger nos conduce a ver al ser arrojado en un mundo ya estructurado, pero sin fatalidades, ahí sus posibilidades de actuación tienen como asideras la ocupación y -Mundo a la mano-, compuesto este último por: las prácticas sociales que le arropan; las condiciones económicas que lo potencian o constriñen; las herramientas y tecnologías disponibles; las habilidades y destrezas de las que es poseedor; pero, fundamentalmente de sus actuaciones e interacciones con los otros, con los que comparte y co-habita el mundo. En esta visión epistémica la "ocupación" es aquello que condiciona y orienta las "razones prácticas" y las actuaciones del ser. La ocupación es el eje, sobre el que -el ser- organiza: tiempo, medios, desplazamientos, esfuerzos, actuaciones e interacciones. De tal forma que cuando el eje prioritario de sus actuaciones es la actividad laboral, el cuidado de los hijos o el estudio, podemos hablar de las ocupaciones de trabajador, madre-padre o estudiante.

Esta deambulación por los terrenos de la fenomenología, nos permite entender porque no resulta extraño –en un mundo en el que las categorías decimonónicas se desvanece- que se pregunte ¿cuál es la ocupación de un estudiante que trabaja?, más complejo aun, ¿Cuál es la ocupación de una estudiante que trabaja y tiene una familia? ¿Cuál ocupación es la que condiciona y prima el uso del tiempo y la dedicación sobre las otras actividades u ocupaciones?

Las respuestas son diversas y suelen cambiar durante el periodo universitario. Algunos estudiantes ingresan a la vida universitaria, ya inmersos en el mundo del trabajo, que condiciona los tiempos y dedicación al estudio; otros laboran en los tiempos que les dejaba libre la universidad, evidenciando que su ocupación central es la de estudiante. Ambos en los subsecuentes semestres, se encontraran en la disyuntiva: de cursar solo un par de materias preservando el trabajo, que pasa a ocupar la posición central ocupación central o bien, dejar el trabajo y avanzar en forma "normal" en sus estudios; aunque algunos estudiantes alternan periodos laborales y universitarios de forma tal que la ocupación de trabajador les permite luego asumir la ocupación de estudiante, con lo cual se posiciona como la ocupación prioritaria, al menos en los propósitos iniciales.

> *Me dio mucha pena, porque era muy buena estudiante, había estado buscando trabajo, pero cuando la llamaron ya se había inscrito y me vino a pedir que la cambiara de turno y que diera de baja una materia para poder trabajar. Yo creí que se podría hacer el cambio, porque era la segunda semana de clases, pero en académicos dijeron que no había cambios ni bajas. Y ella mejor se dio de baja en todas las materias para poder trabajar.* Enlace AC.(3)

La situación se torna compleja cuando se forma una familia o se tienen dependientes económicos, porque entonces el trabajar es una ocupación ineludible y estudiar es solo la esperanza de un futuro mejor. A pesar de ello Morales (2006) muestra en un estudio a lo largo de 20 años que los estudiantes casados o con dependientes son perseverantes y presentan -en promedio- mejor rendimiento académico que los estudiantes solteros. Por su parte las estadísticas de la UACJ, muestran que al momento de egresar, predominan entre los nuevos profesionistas, estudiantes que conciliaron dos ocupaciones. Pero este resultado está matizado por los distintos campos de estudio.

Los estudios de egresados, -centrados solo en quienes tuvieron éxito- no nos muestran cuántos de quienes abandonaron la ocupación de estudiantes se encontraban laborando. Las universidades públicas buscan a través de distintos mecanismos y prácticas reclutar estudiantes de tiempo completo, pero la experiencia cotidiana -paradójicamente- ha mostrado a los estudiantes, que mantener un pie en el ámbito laboral, -aunque retrase el momento de egresar-, incrementa las posibilidades de escalar posiciones en el mundo laboral, ya que cuentan simultáneamente con un título universitario y con el requisito de la "experiencia". Aunque para otros estudiantes trabajar no es una estrategia, sino es un imperativo impuesto por su condición económica, si no trabajan y obtienen ingresos no podrían estudian de tal forma que estudiar y trabajar se constituyen en ocupación y medio.

> *En ingeniería de lo que más se quejan los estudiantes, es que no pueden trabajar. Con la distancia y los horarios de clases les resulta muy difícil conseguir un trabajo en la maquila. Si trabajan en la mañana como aquí las clases terminan a las ocho, solo alcanzan a llegar a la última clase; en cambio si estuvieran en IIT podrían llevar hasta tres clases.* Enlace AC(4)

Para los estudiantes que iniciaron la colonización y poblamiento de CU, la ocupación de estudiantes adquirió connotaciones y significados singulares. Primero, porque a la desazón y angustia inicial de ser aceptado en la universidad se adicionó la incertidumbre de descubrir que había sido asignada (o) a un campus universitario que se encontraba no solo fuera de la ciudad, sino también fuera de su imaginario. Cada uno de los estudiantes ya se había imaginado a sí mismo –desde la visita a la universidad "puertas abiertas"- recorriendo los espacios y el hábitat de IADA-IIT, ICB o ICSA y sorpresivamente se da cuenta de que ha sido admitido, pero en el nuevo campus de CU. Le desconcierta no saber dónde se encuentra o cómo llegar, pero sobre todo le angustia el significado de haber sido seleccionado para poblar CU. ¿Fue acaso que el puntaje obtenido en el examen de admisión fue muy bajo? ¿Por qué yo?, ¿Por qué allá? Se pregunta, les pregunta a sus compañeros y no encuentra para sí o para sus padres una respuesta que dignifique su exclusión de los *campi* urbanos de la UACJ.

Ser estudiante en CU, es una ocupación que en la primera vista parece ser igual que la de la ocupación de los otros estudiantes de la UACJ. Solo que la distancia, la carencia de tejido urbano, la inexistencia de vialidades y transporte público; los tiempos de traslado, la falta de comunicación y las infraestructuras inacabadas, ofrecen –un mundo a la mano- un hábitat, muy distinto al hábitat del disponen sus colegas de los *campi* citadinos. Por ello los esfuerzos, horarios y actividades se viven de manera distinta, las interacciones, relaciones y significados se construyen también de manera singular. La sola distancia trastoca sus regularidades, rutinas y certezas, pero también las esperanzas y posibilidades de quienes ejercerán dos ocupaciones. La lejanía provoca que los estudiantes de CU vivan un currículum distinto. Distinto por las condiciones materiales y académicas, pero más aún por los sentidos y los significados que lo envuelven.

En el campus de CU la organización académica institucional por institutos se difumina. Los departamentos, base estructural de la UACJ se vuelven invisibles, aunque luego, en la oferta de cursos y en la asignación del profesorado emergen con potencia. Los nuevos

universitarios ajenos a los modelos académicos, solo perciben un peculiar edificio en el desolado campus. Ahí, los programas educativos se encuentran entreverados en virtud de la departamentalización, una organización académica, que los estudiantes no conocen, ni entienden. Perciben que concurren a la misma clase compañeros de programas distintos e infieren la existencia de materias comunes, rápidamente descubren que en algunos casos se trata de asignaturas optativas, a las que etiquetan de "materias de relleno", que les fueron asignadas pensando más en optimizar el aprovechamiento de profesores y espacios disponibles que la contribución que hacen a su formación profesional.

La gestión y los servicios de apoyo en este incipiente campus universitario son difusos, pero los enlaces académicos y los trámites escolares- les anuncian su dependencia de los institutos-, cuanto ahí se gestione deberá esperar la aceptación o beneplácito central. Las infraestructuras académicas están haciéndose y resultan insuficientes o minúsculas, como en el caso de la biblioteca cuyo espacio y colecciones son más bien simbólicos, sin embargo, la continua edificación y la reiterada exhibición del video "Ciudad Universitaria-Ciudad del Conocimiento" les ofrecen la promesa de que en el futuro el escenario será propicio para vida universitaria que les fue ofrecida.

> *No sé para que nos mandaron a CU si no estaba listo*, *casi sentía que no habían mandado al Cereso, como si hubiéramos hecho algo. Pero lo que se me hizo peor fue el frio que hacía en los salones porque acá, donde está todo pelón se siente más, pusieron uno calentones en los salones y a veces prendían un como lanza llamas para calentar el pasillo, pero ni así, …* Eri TS.

El componente central de la formación universitaria, "la educación de calidad" es también el componente que durante los tres primeros años de actividades de CU, se ha presentado como el eje problemático. Primero fue determinar qué programas podrían iniciar en CU. Ello implicó, considerar todos los componentes de las funciones universitarias, pero particularmente las asociadas a la función docente.

a) Profesorado de alta habilitación para realizar las funciones de docencia, tutela académica, investigación y vinculación.

b) infraestructuras físicas y académicas

c) equipamientos *ad hoc, mobiliario y* conectividad,

c) gestión y servicios de apoyo.

Adicionalmente –en función de su localización y del clima de violencia imperante- debía considerarse cómo, incluso por qué vías, trasladar a esa comunidad, brindándoles seguridad tanto en los trayectos, como en el remoto campus universitario.

Se buscó involucrar a los cuatro institutos y a la mayor parte de los departamentos para que apuntalaran con sus programas educativos y profesorado el desarrollo del nuevo campus universitario.

A partir de los condicionantes a y b, los primeros programas que logran eludir el traslado de sus estudiantes de nuevo ingreso fueron: Medicina, Odontología y Diseño industrial e ingeniería civil, así como los programas del departamento de Artes, todos bajo la premisa de que esos programas educativos requieren laboratorios, talleres y equipamientos especializados; también evitaron el traslado algunos programas con matrícula de poca envergadura como economía, sociología e historia. De tal forma que CU inició el proceso de poblamiento sin ofertar ningún programa nuevo. La oferta educativa -aunque amplia, estaba integrada por 17 programas "espejo", es decir, programas de alta demanda ya existentes en los

campi citadinos de la UACJ que transfirieron algunos grupos de nuevo ingreso a CU. La falta de claridad en los criterios de asignación de los estudiantes a los campus urbanos y a CU (¿existieron?) dio origen a la percepción de que trataba de grupos integrados con los estudiantes excedentes o sobrantes.

Para septiembre del 2010 el único espacio habitable en CU eran las dos plantas del cuerpo frontal (norte) del edificio "A" en donde se localizaban 10 espacios educativos identificados como talleres (2) y aulas (8), una de estas dotada de equipo de cómputo, además de una sala audiovisual, un recinto de acervos y cuatro secciones de baños. Con esa famélica e inconclusa infraestructura se ofreció durante el semestre 2010-2 un horario corrido de las 8 a 16 horas para que la comunidad de CU pudiera retornar a la ciudad aun con luz diurna. Durante el primer semestre se optimizó la oferta de cursos para los estudiantes de los diversos programas educativos, con las siguientes estrategias:

a) asignaturas del departamento de Ciencias físico-matemático para todos los programas de ingeniería;
b) asignaturas del departamento de ciencias básicas para los programas del área biomédicas, y
c) asignaturas compartidas por los programas educativos de arquitectura y diseño gráfico,
d) materias comunes a los distintos programas de Ciencias Sociales y Administración.
e) Y se completó la oferta con asignaturas institucionales (sello), materias optativas y algunos cursos de cada campo profesional.
f) Una estrategia adicional que permitió reducir la necesidad de aulas consistió en integrar siete grupos de la asignatura "Lectura y redacción" impartida en forma virtual.

> *Yo la he llevado tres veces, no logro acostumbrarme a que todo sea por internet, para mi esa no es una clase, puros trabajos, el profesor no nos conoce, ni nosotros lo conocemos. En el primer curso nos dijo que vendría para conocernos, pero nunca vino. Cada semestre dice lo mismo, en las tres veces que la he llevado nunca ha venido. A mí se dificulta mucho porque además de que es una forma de dar clases que no me motiva, yo no tengo internet en mi casa.* Reb.EDU

Septiembre –diciembre 2010

	P.E	Materias	No. De grupos	Estudiantes		PTC /Aulas Densidad
ICB	**4**	**12**	**18**	**69**	**14.4%**	**19.1 E/g**
ICSA	**7**	**17**	**33**	**179**	**37.5%**	**27.1 E/g**
IIT	**4**	**9**	**37**	**170**	**35.6%**	**23 E/g**
IADA	**2**	**7**	**22**	**59**	**12.3%**	**13.4 E/g**
Totales	**17**	**45**	**129**	**477**	**99.8%**	**18.4 E/g**

Para la atención a los 129 grupos de clase que se formaron durante el primer semestre se dispuso solo de 11 espacios áulicos, incluyendo la sala audiovisual, cantidad insuficiente para atender a los estudiantes de los diversos programas educativos (PE) bajo la organización de horarios de clase de lunes a viernes. Por ello fue necesario distribuir los espacios entre los distintos programas para que sus estudiantes concurrieran de manera alternada: unos, los días lunes y miércoles y otros, los días martes y jueves de tal forma que todos los estudiantes cursaban cuatro materias de ocho créditos en sesiones de dos horas dos días a la semana. Para ello se dispuso un horario de 8 de la mañana a las 16 horas. Una quinta asignatura que asegurase el avance "normal" de los estudiantes de CU, debía cursarse en forma virtual.

Para nosotros el primer semestre fue muy raro ,levantarse muy temprano para esperar el indio-bus y venir tan lejos, pero lo más raro era que teníamos clases solo dos días a la semana, eran ocho horas cada día, pero solo dos días. Bueno yo sentía como que faltaba algo, como que no era la universidad, sentía que nomás (sic) nos estaban entreteniendo. Además era muy pesado tener todas las clases seguidas sin ningún descanso y cuando no venía un profe o nos dejaba salir antes, tampoco había nada que hacer, ni siquiera estaba abierta la cafetería. Vendían nomás papitas, no había ni dónde comprar algo para comer. MenEF.

La logística para optimizar el aprovechamiento de los recintos, escenarios materiales de la actividad educativa estaba resuelto con el establecimiento de horarios continuos, pero aún estaba pendiente la asignación, selección o contratación de la planta docente que pudiera atender las clases y brindar tutoría, a cerca de 500 estudiantes de 17 programas educativos distintos.

9.1 Gestión y cultura institucional

La normatividad universitaria no preveía la posibilidad de crear un nuevo campus académico en Ciudad Juárez, las estructuras académicas y de gobierno universitario se agotan en los cuatro institutos y en los consejos, Técnicos, Académico y Universitario, de tal forma que todo nuevo campus académico es considerado un apéndice o extensión de la estructura institucional preexistente. Por ello resultó relativamente fácil integrar el cuerpo de gestión de CU: un responsable del campus (Jefe de la Unidad), dos académicos encargados de la gestión de los servicios e infraestructuras del campus, del control académico y cuatro más nombrados por los institutos como “enlace académico”. Además se dispuso que dos profesores de tiempo completo recién contratados que fueran asignados a CU, a ellos se agregaron tres profesores de tiempo completo que “aceptaron” impartir dos asignaturas en CU pero conservando su asignación al departamento y su cubículo en los institutos de origen. La mayor parte del profesorado de tiempo completo rechazó la invitación de participar en CU invocando su derecho de adscripción departamental o esgrimiendo argumentos como:

a) estar participando en Cuerpos académicos y en proyectos de investigación colectivos;

b) la falta de infraestructuras, equipamientos y acervos para realizar investigación; c) tiempos, costos y riesgos de traslado hasta CU,

d) falta de transporte, cuestiones familiares o problemas de salud.

La promesa de ponderar 1.5 veces cada asignatura impartida en CU en el rubro de dedicación del Programa de Estímulos al Desempeño Docente, no resultó suficientemente atractivo para el profesorado. De tal forma que campus CU inició con una planta académica de base integrada por 10 PTC, la mayor parte (6) realizando funciones de gestión en el campus o compartiendo su carga académica en algún instituto. Este cuerpo docente resultó insuficiente atender 45 asignaturas distintas y 129 grupos de clase o para brindar tutoría a cerca de 500 estudiantes inscritos en CU. A pesar de que la proporción del profesorado de dedicación completa estaba muy por debajo de lo recomendad por los organismos evaluación de la educación superior (CIEES), la inevitable proximidad propiciada por la estrechez y el aislamiento contribuyó en que se construyera entre los colectivos de gestión, estudiantes y docentes un sentido de comunidad, con un clima de cercanía afectiva y en un ambiente de solidaridad y de relativa confianza. Muchos de esos primeros estudiantes recibieron -casi sobre la marcha y de manera informal- consejos y asesoramientos expeditos. En muchos casos el escenario de estos encuentros lo constituían el vestíbulo, los pasillo, el despacho de un

funcionario-docente y hasta el indio-bus en que solían viajar estudiantes, administrativos y algunos profesores.

> *Si tenías un problema casi siempre podía una hablar con los profesores saliendo de clase, no es que te resolvieran los problemas, a veces te decían que podías hacer o con quien ir, a veces ni ellos sabían, porque muchos también eran nuevos. Pero me gustaba más que ahora que hay oficinas para todo, porque por lo menos, antes sentías que te escuchaban. Se íbamos a hablar con Mari (secretaria) o nos encontrábamos con el Pepe [Responsable del campus] siempre nos atendía o nos preguntaba o si había algún problema, hasta con los conserjes nos llevábamos mejor ... parecía que todos querían ayudar… INC.*

Los 10 PTC podían llegar a impartir hasta el 20% de los cursos, pero aún se requería integrar la planta docente necesaria para atender al 80% de los grupos de clase. Reclutar a estos docentes no fue tarea fácil, cinco condicionantes estuvieron presentes en el proceso de conformación de la planta docente de dedicación parcial para CU:

a) la distancia (entre 30 y 40 kilómetros dependiendo del punto de partida).
b) tiempo y costo de los traslados (en promedio una hora).
c) el monto de la remuneración por hora.
d) las limitantes establecidas en la Ley Federal del Trabajo para los docentes contratados bajo el régimen de servicios profesionales.
e) los trámites de registro en La secretaria de Hacienda y la emisión de los recibos fiscales.

El supuesto de que el profesorado de dedicación parcial (por horas) debe contar además de un grado académico con experiencia laboral en su área de formación no siempre se atendió. Concurrieron a ocupar las plazas disponibles: profesionales en ejercicio, profesores de dedicación parcial que ya impartían clases en los *institutos de la UACJ,* un par de profesores jubilados, profesionistas desempleados o subempleados y algunos jóvenes –generalmente estudiando un posgrado- con pretensiones de hacer carrera académica, que vieron en CU una puerta de entrada al mundo laboral universitario. En algunos casos se trataba de recién egresados destacados (o recomendados) que pasaron del pupitre al escritorio del profesor.

> *Voy a tener que decirle a Camargo (director de ICSA) que me disculpe pero no puedo con tres materias, el primer semestre las tenía una tras otra, pero terminaba muy cansado. Por eso les pedí que me pusieran dos clases seguidas, una libre y luego la otra clase. Pensé que así tendría tiempo para comer algo y preparar clase, pero salgo igual de cansado. Lo peor es que de una u otra forma se me va todo el día, son dos días completos de cada semana. Yo vengo con muchas ganas, pero te das cuenta de que tanto esfuerzo no vale la pena nadie te toma en cuenta y aparte de que pagan poco, no tienes ninguna prestación, ni un seguro por si te pasa algo en el camino. C. L. Prof.DER*

Ante la insuficiente respuesta de docentes calificados en algunas áreas del conocimiento, y con el propósito de hacerles costeable la vuelta a los docentes seleccionados, se asignaron a cada uno dos o tres materias, por lo que no resultó extraño encontrar profesionistas impartiendo asignaturas de disciplinas distintas, aunque no necesariamente distantes a su área de formación.

> *…se las ve uno difícil, yo vengo porque me gusta dar clases Pero la verdad es que no sale. Es un trabajo, no un hobby. Dar clases en la universidad es un trabajo serio, de mucha responsabilidad y así debería ser el sueldo; pero te pagan como si estuvieras haciendo el servicio social. Mira yo doy dos clases, son ocho horas a la semana cuatro*

el martes y cuatro el jueves, pero me llevo15 horas sumando: preparar la clase, revisar trabajos y el tiempo de ir y venir. No solo te parte la semana, sino de las ocho horas que te pagan se te van por lo menos dos en la gasolina. La verdad no sale, dedicas 15 horas y ganas lo de seis... Prof. ED.

A pesar de los inconvenientes y de que en el listado de asignaturas algunas aparecían con el término "Staff", lo que indicaba no contaban con profesor al iniciar el semestre, o de que algunos profesores llegaran al aula con algún retraso, las clases transcurrían con relativa normalidad, incluso algunos estudiantes se quejaban de que no disponían durante las ocho horas de la jornada escolar de ningún periodo de descanso entre clase y clase.

Hay días que no te queda tiempo ni para comer, pero lo peor es levantarte temprano, correr para alcanzar el indiobus y que el profe de las ocho no llegue, eso hasta me revuelve el estómago de coraje, porque no es justo. Bueno cualquiera, porque si es una de las clase de en medio, no sirve de nada tener libre, no hay nada que hacer y si falta el de la última clase es peor, porque tienes que esperarte hasta las cuatro que sale el camión ¡y sin comer!... By.PSI

Los nuevos profesores exhiben –cada uno dentro de sus capacidades y motivaciones- su entusiasmo, sus destrezas docentes, y su dominio (o no) de la materia asignada, para otros profesores la docencia a resultado la ocasión de mostrar su impronta autoritaria o su solidaridad con los estudiantes.

Los alumnos ya saben que no puedo llegar exactamente a tiempo y que me tienen que esperar, aunque llegue tarde siempre vengo, Yo les he dejado muy claro que si no me esperan, además de la falta, el tema se da por visto y es motivo de examen.
Prof. DER

Para enero del 2011 las cosas empezaron a cambiar en algunos aspectos, se pavimento la "Avenida Fundadores" último tramo del trayecto que conduce a CU con lo que se pudo omitir el recorrido por la brecha de terracería. Se concluyeron los trabajos en el edificio "A" y sus tres secciones entraron en operación. Ello represento un gran cambio en la magnitud y diversidad de infraestructuras disponibles, teniendo como referencia inmediata, la estrechez del espacio inicial (solo el cuerpo frontal).

La exploración del edificio fue durante los primeros días una práctica común al igual que los extravíos en un edificio cilíndrico y laberíntico caracterizado por las curvaturas en sus muros y corredores. De inmediato los vestíbulos, entrepisos y los espacios intersticiales empezaron a ser poblados aunque la carencia de mobiliario propició que el suelo y los peldaños de las escaleras se utilizaran como asiento. Una sorpresa para muchos estudiantes fue descubrir que el edificio contaba con elevador, un equipamiento que solo habían observado en hospitales, hoteles y en algún centro comercial de la localidad.

Ese mismo año (2011) abrió las puertas el servicio de cafetería y se convirtió rápidamente en el principal punto de encuentro, de interacciones y el lugar donde más claramente se amalgaman los significados y prácticas de las culturas: social y experiencial. La cafetería en un escenario común, un espacio público concesionado, pero esencialmente es un territorio de encuentro de estudiantil y a pesar de que también concurren algunos profesores, su posición es periférica. Se trata de un espacio, de lugar en donde parecen estar proscritas las culturas institucional y académica.

La apertura de todas las secciones del edificio "A" permitió que las áreas de gestión dispusieran de mayores espacios para atender a los estudiantes. De un aula compartida por los servicios de gestión de la etapa inicial se pasó a ocupar la totalidad de los recintos de la planta baja del cuerpo central ubicando en ella: la oficina de la jefatura del campus, la oficina del

administrador, oficinas para los “enlaces académicos”, oficinas de Orientación y bienestar estudiantil (COBE) y de control escolar y un recinto equipado para la Unidad de Atención Médica Inicial (UAMI). Constituyéndose rápidamente la planta baja en el espacio físico y simbólico del poder burocrático institucional en CU. En esa misma planta se amueblaron dos salas de juntas, una destinada a reuniones del cuerpo de gestión y la otra se destinó para uso del profesorado de dedicación parcial. A pesar de la disponibilidad de espacios la biblioteca permaneció en su minúsculo receptáculo y con sus famélicas colecciones, en espera de que se concluyera el edificio “C” donde sería acogida en una gran sala, mejor equipada, de mayor amplitud y amueblada para el estudio individual o en pequeños grupos.

Las plantas primera y segunda del cuerpo central del edificio “A” se destinaron exclusivamente a la función docente. Con ello el número de aulas disponibles se incrementó de manera notable al agregar a las 11 aulas del cuerpo frontal, 14 nuevos espacios de docencia, 8 aulas de tamaño medio, dos salas multifuncionales (una para docentes y otra para estudiantes) y cuatro salas de cubículos múltiples para el profesorado de tiempo completo. Distribuidos con idéntica configuración espacial en la primera y segunda plantas. Para solventar la necesidad de aulas, la totalidad de los espacios se destinaron a la actividad docente. Dos aulas fueron equipadas con computadoras, y en una de las salas multifuncionales se instaló la unidad de auto-acceso del Centro de lenguas que permitía el aprendizaje y la práctica del inglés.

El inicio del periodo 2011 presentaba retos aún mayores desde la perspectiva de gestión de la docencia, porque la matrícula había crecido de un semestre a otro un 80%, hasta alcanzar los 900 estudiantes, el 48% de ellos inscritos en programas del Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Aunque todos los estudiantes cursaban asignaturas de nivel principiante y materias optativas, -muchas de ellas comunes a los distintos programas- el avance en los planes de estudio demandó la apertura de 70 nuevas asignaturas que sumadas a las 45 del periodo anterior alcanzó la cifra de 115 asignaturas ofertadas y la integración de 256 grupos de clase.

En ese periodo el cuerpo de “profesores de tiempo completo” creció un 40% con la incorporación de cuatro profesores, pero apenas era capaz de atender al 15% de los grupos, por ello se contrató personal de dedicación parcial para los servicios de docencia del restante 85% del alumnado. Armonizar, tiempos, espacios y profesorados no resultó una tarea fácil.

		Materias	Grupos	Estudiantes		Densidad
ICB		37	54	156	17.8%	14.4 E/g
ICSA		41	82	420	47.9%	25.6 E/g
IIT		9	37	196	22.3%	26.5 E/g
IADA		7	22	104	11.8%	23.6 E/g
Totales		115	256	876 -906	99.8%	17.1 E/g

Fuente: Control escolar

La conclusión del emblemático edificio “A” y las evidencias, de que tanto la permanencia en Ciudad Universitaria, como los traslados hasta ese campus resultaban seguros, aunadas a la política de aceptar al mayor número posible de aspirantes, impulsaron el crecimiento de la matrícula en programas impartidos en CU. Ello a pesar de todos los programas educativos eran extensiones, réplicas o programas “espejo” de los existentes en los Institutos de la UACJ y que algunos de ellos se encontraban saturados, con lo que se ponía en riesgo la acreditación y certificación de calidad alcanzada por todos los programas educativos de la UACJ.

El imperativo de brindar servicios educativos a un mayor número de estudiantes, estaba acompañada de políticas de financiamiento extraordinario y regularizable para la

ampliación de la matrícula. Atender a este requerimiento de política educativa nacional propició que la UACJ intentara optimizar el uso de las infraestructuras de CU ampliando los horarios y días de clase. El funcionamiento de los servicios educativos en CU se extendió de 8 de la mañana hasta las 20 horas de lunes a viernes, organizados la actividad educativa en dos turnos: el matutino que ingresaba a las 8 de la mañana y concluía a las 14 horas y el vespertino de las 14 a las 20 horas. Los programas con baja densidad concentraron sus cursos en alguno de los turnos, pero las materias comunes y optativas facilitaron que muchos estudiantes se inscribieran en horarios mixtos. A ello también contribuyó de manera muy clara el sistema de reinscripción y elección de asignaturas que otorga primacía a los estudiantes con los mejores promedios de calificación en el semestre inmediato anterior, de tal forma que cuando los grupos se saturan, los estudiantes de menor rendimiento académico se encontraron en la disyuntiva de cursar materias optativas que les resultan poco atractivas, o bien cursar las materias pertinentes, en horarios que les dejan horas libres y que incrementa el tiempo que deben permanecer en el campus de CU.

Con la integración de los dos turnos, el trasporte institucional también modificó los horarios de servicio ofreciendo traslados que arribaban a CU poco antes de las 8 de mañana, otro que llegaba poco antes de las 14 hora trasportando a estudiantes del turno vespertino y que a la vez permitía el regreso a la ciudad de los estudiantes del turno matutino y un tercer y último recorrido a las 20 horas, una vez concluido el turno vespertino. Ello implicó que los estudiantes con horario mixto que eran usuarios del indio-bus, llegaran desde las 8 de mañana y se retirar hasta las 8 de noche. También los servicios de biblioteca, cómputo e incluso intendencia se organizaron por turnos, y solo el área de gestión conservó el horario originario de 8 a 16 horas.

La conjugación de la organización de horarios y los servicios de transporte propició que algunos estudiantes permanecieran doce horas en el campus, más dos y hasta tres horas en traslados entre su casa y universidad. Ello implicaba dedicar quince horas a la ocupación de estudiantes y utilizar la casa familiar solo como dormitorio. Algunas (os) estudiantes elegía intencionalmente horarios mixtos que les permitieran permanecer todo el día en el campus:

a) unos porque las condiciones para el estudio o incluso de confort en casa eran menos favorables,

b) otros por permanecer al lado de sus amigos y afectos

c) y algunos más porque solo en la universidad disponían de los medios y recursos (internet, computadora y libros) para realizar las tareas, proyectos y encomiendas escolares.

Con la ampliación de horarios y la diversificación de asignaturas disponibles los estudiantes de 17 programas distintos pudieron convivir y compartir todos los espacios comunes del edificio “A” una experiencia singular que nunca han experimentado los estudiantes de los institutos organizados por áreas generales de conocimiento, pero es también el escenario en donde conviven estudiantes de los más diversos capitales culturales, la apertura de la universidad para recibir estudiantes hasta su máxima capacidad también significó el ingreso de estudiantes de sectores sociales y de condiciones económicas y culturales que antes no habían tenido acceso a la Universidad. Ello se hizo patente primero en los puntajes obtenidos en los exámenes de admisión que iban desde 170 puntos como puntaje más alto hasta 40 puntos como puntaje más bajo, es decir se observa una diferencia en la fortaleza del capital escolar previo entre los estudiantes de hasta 130 puntos. Otros indicadores de la desigualdad fueron el incremento en la proporción de estudiantes que cada semestre solicita prórroga para poder realizar el pago de la inscripción y el crecimiento explosivo de demandantes de becas socioeconómicas. Ante la cada vez más evidente condición de asimetría en los capitales cultural y económico entre el estudiantado universitario fuera de las

prórrogas y las becas (ambas políticas compensatorias de corte económico) no se han establecido políticas institucionales que tiendan a reducir las brechas y desigualdades en los capitales escolar y cultural de los estudiantes.

Un estudiante de ingeniería cuya madre se encontraba incapacitada me narró su situación personal.

> EST. *Yo este próximo semestre me voy a dar de baja, bueno, no es que me dé de baja, no me voy a inscribir porque no voy a tener para pagar la inscripción*.
> INV. Estás trabajando,¿ y no tienes para pagar la inscripción?
> EST: *Es que en mi casa solo somos mi mamá, mi hermano y yo, ella está incapacitada y se queda en casa, mi hermano y yo trabajamos en la maquila y con eso vivimos. El semestre pasado pedimos un préstamo de siete mil pesos para poder inscribirnos, pero como todavía no acabamos de pagarlo, este semestre solo vamos a tener para que podamos inscribirnos uno de los dos.*
> INV. Si tú vas bien, ¿ por qué no te vas a inscribir?.
> EST: *Mire profe, mi hermano es el mayor, y yo sé, que si se sale, ya no va a regresar, yo sí porque me interesa mucho la escuela. Este semestre terminamos de pagar lo del Banco y mientras, yo junto para regresar en enero*.
> INV. Mira con los ingresos que tienes (700.00 a la semana) y la condición de tu mamá, debes tener derecho a solicitar algún tipo de beca, como la socioeconómica, ¿por qué no la has solicitado?
> EST. *Ya he ido dos veces y llevé los comprobantes que piden, pero la hora en que me dan la cita para la entrevista es a las horas que yo trabajo y ya no puedo faltar. Le explique a la señorita de las becas, pero me dijo que en la mañana ya estaba lleno…*
> ÁN. ING

La diversificación de la oferta académica departamental, permitió a los estudiantes de CU pudieron cursar hasta seis materias de ocho créditos durante el semestre, tomando tres asignaturas de aquellas que se imparten lunes y miércoles y otras dos o tres de martes y jueves; incluso podían tomar alguna materia el viernes, impartidas en una sesión de cuatro horas, aunque una parte de los estudiantes prefieren cursar solo cuatro o cinco materias para asegurar el promedio y la beca en lugar de apresurar el paso, incluso se advierte el temor al futuro uno vez que concluyan sus estudios. Las asignaturas de los viernes -por lo general- son atendidas por profesores de tiempo completo de los *campi* urbanos, también llamados “campus norte” a quienes se les ha pedido que completen la “carga docente reglamentaria” impartiendo en CU alguna materia de su campo profesional. Por ello algunos PTC optaron por las asignaturas de horario corrido de los viernes con lo que solo alteran sus rutinas y quehacer cotidiano un día a la semana. Estos profesores “en préstamo” hacen una importante contribución a la calidad de los programas educativos de CU, ya que se trata de profesores experimentados que cuentan con posgrado y con las competencias docentes para conducir los procesos y tareas de aprendizaje durante esas extensas sesiones. Incluso los estudiantes se siente mejor valorados al saber que se trata de los mismos profesores que imparten clase en los campus urbanos. La contribución que hacen esos PTC aunque valiosa, resulta insuficiente, –la mayoría- concurre con regularidad y entusiasmo a la sesión docente, pero no brindan en forma regular y sistemática asesoría o tutela académica a los estudiantes; tampoco participan en proyectos de vinculación o investigación con el profesorado de esta incipiente comunidad. De tal forma que la integración de la planta académica siempre está rehaciéndose, con un profesorado aislado, insuficiente y desigual. Incluso en algunos casos deficiente, según las apreciaciones de los estudiantes.

> *No sabe estadística o por lo menos no la sabe explicar, es muy déspota y siempre que le decimos que no le entendemos nos va peor, porque nos encarga más ejercicios. Le hemos pedido que resuelva algunos problemas que nadie pudo hacer y ni el mismo puede, se hace bolas.* Est. PSI

… tendrá doctorado y lo que usted quiera, pero para dar clases no sirve, no explica bien y si uno le pide una explicación le repite lo mismo. Siempre está de mal humor, parece que le molesta venir hasta CU. Ya le dijimos a Reyes que no lo queremos, pero no lo quiere cambiar. Est. Q.B

Las condiciones en que se realizó la gestión de la docencia durante el primer año fueron complejas, pero para el segundo periodo del 2011, CU se convirtió en una Babel con la apertura de asignaturas de 11 nuevos programas educativos:

a) Gerontología y Químico Farmacobiólogo en el área biomédicas;

b) Administración y gestión de PYMES, Comercio Exterior, Finanzas, pedagogía del inglés y periodismo del área de Ciencias Sociales y Administración;

c) las materias básicas de los programas de ingeniería Ambiental, ingeniería Mecánica, Telemática e ingeniería de Software;

d) mientras que el IADA ofertó la licenciatura en Publicidad.

La nueva oferta de programas educativos de licenciatura tuvieron como sede exclusiva CU, con ello se sentaban las bases para que este campus se convirtiera en una Dependencia de Educación Superior (DES) según los criterios de la Subsecretaria de Educación Superior con lo cual podría disponer elaborar proyectos de desarrollo e investigación financiados por los programas federales de recursos extraordinarios para integrar progresivamente su propia planta académica. Pero conforme a la Ley Orgánica de la universidad continuaría siendo una dependencia subordinada en lo académico a los cuatro institutos. Para los estudiantes que eligieron ingresar a los nuevos programas y los profesores de nueva contratación, ya no hubo sorpresas, su campus académico sería CU.

La población escolar en 2011 superó los dos mil estudiantes, al cabo de un año el número de estudiantes en CU se había más que cuadriplicado, los más de 2300 estudiantes se integraron en 556 grupos de clase, es decir 11 veces más grupos que el año anterior. Los grupos de clase encontraron acomodo combinando las capacidades del edificio “A” y del recién concluido edificio “C”. Una gran infraestructura de tres plantas dotada de 25 nuevas aulas, 5 de ellas electrónicas, ubicadas todas en torno al Centro de Cómputo ubicado en la primera planta, un amplio espacio para la biblioteca en la parte este de la segunda planta, y en la planta baja el auditorio, un gran Lobby, un amplio recinto para oficinas y servicios diversos además de un singular espacio semi-abierto denominado “Plaza Cívica”.

El nuevo edificio resolvía temporalmente los problemas de espacio de docencia y de apoyo académico, pero el problema central continuó siendo la insuficiencia de personal docente calificado. El número de profesores de tiempos completos se duplicó pero su proporción siguió siendo insuficiente.

Una cantidad mayor de estudiantes o al menos, más estudiantes de manera abierta cuestionaban las capacidades, conocimientos o actitudes del profesorado. Llegando a solicitar el cambio de profesores y a intentar sabotear a los profesores, tanto a los menos capaces, como aquellos que consideraban muy exigentes.

Si hemos recibido quejas sobre algunos maestros, hay uno en particular que les resulta insoportable a los estudiantes. Creo que tienen alguna razón en sus quejas y para el próximo semestre ya no lo vamos a programar. Pero no podemos quitarlo ahorita, así de golpe, porque el grupo se quedaría sin clase y ... ENLACE

Algunos de los nuevos programas no tuvieron la aceptación esperada y se presentó poca demanda, como en el caso de la licenciatura en Administración y Gestión de PYMES, en otros programas como Telemática el problema radicaba en la denominación ambigua, por lo que el campo laboral resultaba poco claro para los estudiantes. Pero el problema más importante radicó en que dada la novedad y especificidad de los nuevos programas educativos de reciente apertura, resultó más complicado atraer profesores calificados en esos campos profesionales, por lo que inicialmente esos programas fueron apuntalados con asignaturas y docentes de campos de conocimiento próximos. Lo que claramente muestra que los estudios de factibilidad, pertinencia y viabilidad para la apertura de estos programas fueron -por decir lo menos-, apresurados.

> INV. ¿Qué carrera estas estudiando?
> EST. *Derecho Exterior*
> INV. Será Comercio Exterior porque Derecho exterior no se imparte aquí.
> EST. *Ya lo sé, pero como todos los profesores que nos dan clase son de Derecho, pues yo digo que lo que nos están dando es Derecho Exterior. Mire de todos los profesores que hemos tenido solo una maestra sabía las clasificaciones arancelarias, los demás puro rollo. Hemos tenido que llevar materias que no están en el plan de estudio, ni siquiera como optativas. Pero nos las ponen como si fueran obligatorias, porque para las materias que debemos llevar no hay maestros*. Na.C.EX

La insuficiencia de profesores calificados, la baja densidad de estudiantes en algunos programas, al igual que la poca información a los aspirantes tienen sobre las características de cada uno de los programas, se han convertido en obstáculos que distorsionan la flexibilidad curricular que caracteriza al modelo educativo 2020 de la UACJ. Un caso singular se presenta en el programa "Administración y Gestión de PYMES"; en ese programa la demanda fue insuficiente y sumada al abandono, la densidad de los grupos es muy baja. Algunos estudiantes dejaron la carrera al enterarse que al egresar no habría un empleador esperándolos, sino que ellos deberían haber desarrollado las competencias para elaborar un proyecto viable que le permitiera obtener financiamiento para crear su propia pequeña o mediana empresa. El segundo obstáculo radica en que las asignaturas se ofrecen dosificadas y todos los estudiantes deben avanzar al mismo ritmo, cursando simultáneamente las mismas materias, vulnerando la estrategia de flexibilidad curricular establecida en el modelo educativo.

> *Lo primero es que fue muy difícil conseguir el plan de estudios, cada semestre nos dicen que materias vamos a llevar, pero no tenemos el plan de estudios completo. Cuando vino el coordinador de ICSA a decirnos que materias íbamos a llevar, yo le dije que quería adelantar en los cursos de verano dos materias que también se dan en ICSA. Pero no me quiso autorizar porque me dijo que esas serían las materias del siguiente semestre y que entonces de nada me iba a servir llevarlas, porque el siguiente semestre estaría tomando nomas dos clases, porque como somos muy poquitos las materias se van a ir abriendo para todo el grupo*. ED. PYMES

En el periodo 2012-1 los problemas de la docencia se fueron atemperando, aunque la diversidad de asignaturas siguió incrementándose. El crecimiento de la matrícula prácticamente se contuvo, ya que solo aumentó un 5%, derivado de la decisión del Consejo Académico de distinguir entre los programas impartidos en CU aquellos con nuevo ingreso semestral de otros con nuevo ingreso anual. También contribuyó -en la reducción de las tensiones- que el número de profesores de tiempo completo que participaban en CU llegó a 35. Aunque solo la mitad del profesorado era propio y la otra mitad en "préstamo" la mejoría fue sustancial. La tutoría y el asesoramiento duplicaron su cobertura, aunque ahora la queja -por parte de estudiantes y profesores- se centraba en que los cubículos colectivos carecían: - por una parte- de la relativa privacidad que reclaman los encuentros personales, pero también de la falta de espacios disponibles con mesas más amplias para el asesoramiento colectivo. En la gestión. la supervisión del profesorado se reforzó con verificaciones en los salones de clase, ya que con

alguna frecuencia los profesores daban por concluida la sesión antes del horario estipulado, pero también porque otros profesores –más entusiastas- se extralimitaban en el tiempo asignado.

El profesorado de dedicación parcial es una población trashumante que se dispersa en la Ciudad universitaria sin encontrar un espacio propio, así al aislamiento áulico que caracteriza a la profesión docente, se suma la falta de colegiación, incluso la llamada Hargreaves (2005,p.191) "colegiación burocrática" o colegiación artificial, porque en CU no existen reuniones de cuerpos docentes por programa educativo, aun no existe la masa crítica para integrar cuerpos académicos y no se han integrado academias o sub-academias por áreas y asignaturas. Ya que todas las estructuras académico-institucionales tienen sus sedes y lugares de encuentro en los institutos. En poca consideración se tiene la lejanía y los horarios de clase del profesorado de CU, por ello a esos encuentros de academias son pocos los profesores de CU que concurren. Se saben invitados, pero a la vez se sienten ajenos, cuando no intrusos. Solo en los cursos de actualización y de formación docente parece haber espacios para la participación de este profesorado.

Con el crecimiento de la comunidad académica empezó a manifestar (o al menos a hacerse visible) el fenómeno de "abandono docente", caracterizado por el retiro, antes de que concluya el curso escolar, de algún profesor que deja sus grupos y clases –en ocasiones sin previo aviso- cuando recibe y acepta una oferta de trabajo que mejora las condiciones e ingresos que le otorga la UACJ. El abandono rompe el proceso educativo, con el correspondiente malestar (o alivio) de los estudiantes, que resienten el abandono, a la vez que intuyen que la profesora o profesor no estaba interesado en ellos o en su formación profesional, sino que utilizaba la docencia como un parapeto ante el desempleo.

> *Ya tenemos dos semanas sin clase, a la licenciada que nos daba psicología le ofrecieron un trabajo en Guadalajara y nos dijo que ya no nos iba a poder dar clase. Como ella trabaja por exposiciones de equipo y ya tenía un calendario nos dijo que continuáramos con él, y que nos fuéramos evaluando como le habíamos estado haciendo en sus clases. Por una parte está bien porque al menos seguimos trabajando, pero por otra no, porque cuando un equipo expone siempre está esperado que la profesora diga: qué estuvo bien o qué debía corregirse, qué le pareció la exposición de cada uno. Siempre nos daba su opinión de los materiales, y los ejemplos que dimos, y ahora ya no sabemos que está bien y que no, cada quien expone como quiere y ni siquiera sabemos si el profesor o la profesora que venga va a aceptar esas evaluaciones o cómo nos va a calificar…* Ana. PSI

En contraparte el profesorado demandaba para mejor su actividad docente desde mayor equipamiento en las aulas (generalmente cañones de proyección), laboratorios y talleres, una dotación suficiente en la biblioteca de libros y revistas pertinentes a sus asignaturas, hasta la instalación de cortinas en los salones de clase con mayor exposición al sol. Y reclaman un lugar propio, "salas de profesores", espacios de espera y para la preparación de clases. Un menor proporción del profesorado solicita de un trasporte *exclusivo* para ellos (Aunque pueden utilizar el indio-bus) que tuviera como base un lugar seguro en donde pudieran dejar su automóvil y así poder trasladarse a CU sin los riesgos y los costos de utilizar su vehículo particular. No pocos profesores solicitaban que se realizara una mejor selección de estudiantes pues desde sus experiencias en el aula, algunos carecían los conocimientos básicos, de las adecuadas competencias de lecto-escritura; coincidían en que la ortografía en los trabajos y exposiciones era lamentable.

Los servicios del transporte institucional se ampliaron con llegadas y salidas cada dos horas en horarios que se extendían de las 8 de la mañana hasta las 20 horas. Con ello los tiempos de espera y la deambulación sin sentido disminuyeron. En ese mismo periodo se

abrieron a la comunidad de CU el Cine Club y luego una nueva cafetería en la Plaza Cívica dedicada a la venta de jugos, licuados, frutas, ensaladas y alimentos frescos, cuyas mesas y sillas servían para trabajar mientras esperaban la salida de los autobuses. En sus proximidades se encuentra una explanada pavimentada contigua al gran corredor exterior que enlaza los edificios A y C que fue habilitarla improvisando muros móviles para facilitar la práctica de futbol rápido. Lo mismo sucedió con la parte poniente de la Plaza Cívica que fue tomada por los estudiantes para actividades lúdicas y fue equipada con una red para practicar volibol. Ambas ubicación resultaron idónea porque estaban –a la mano- y aun quienes no participaban en los juegos –durante el tránsito entre los edificios- se entretenían observando las pericias y fallos de sus compañeros. Estos efímeros e improvisados equipamientos también sirven para que los estudiantes del programa de Entrenamiento deportivo realicen algunas prácticas al aire libre ante la carencia de las adecuadas instalaciones deportivas.

Para el periodo agosto diciembre del 2012 –como estaba previsto- la matrícula volvió a crecer en un 55% alcanzando los 3,850 estudiantes en CU, el 50% de ellos inscritos en programas dependientes del ICSA. También se incrementó hasta 53 el número de profesores de tiempo completo participando en los programas educativos de CU, ya sea con dedicación exclusiva en este campus o solamente (la mayor parte de ellos) impartiendo alguna asignatura. Lo que de hecho los convierte en docentes de dedicación parcial.

La apertura del edificio “B” abrió nuevos espacios educativos de diseños diversos y versátiles para que en ellos se realizaran las distintas modalidades de docencia. Se dispuso en las tres plantas de 15 aulas, algunos talleres, salas electrónicas, espacios de usos múltiples, sala de juntas, amplios corredores y un gran recinto en la parte este de la segunda planta, compartido por el profesorado de tiempo completo de las áreas de Ingeniería, Arquitectura y Diseño. Estas nuevas infraestructuras tuvieron impacto no solo en la segmentación de la población estudiantil y de las actividades de los programas educativos sino en la identidad y ocupación del hábitat académico y antropológico. Podía distinguirse ahora, una nueva distribución que concentraba a los programas y a los PTC del ICSA en el edificio “A”, salvo por un aula que por sus características resultaba idónea para algunas asignaturas del programa de nutrición; la ocupación del edificio “C” la realizaron preferentemente estudiantes de programas de ICB, aunque también concurrían algunos estudiantes de ICSA y unos pocos IADA. En los espacios del edificio B se alternaba el uso de las aulas de la sección poniente por estudiantes de IIT y de IADA, mientras que los talleres y áreas de prácticas tenían como usuarios específicos de estudiantes de IIT, ICB y de IADA.

La segmentación funcional de los espacios educativos, en algún sentido fue un paso atrás en la enriquecedora interacción entre los estudiantes de los diversos programas y campos de conocimiento, pero también resultaba explicable porque una vez superado en los programas educativos el nivel principiante, -caracterizado por materias básicas, generales y/o comunes-, cada programa iba demandando: espacios, equipamientos, mobiliario y hasta instrumental, herramientas y software específicos, necesarios para cada formación profesional. Esta segmentación propició la apropiación preferente de nichos y territorios por estudiantes de los programas ubicados en cada edificio, los uniformes que portan los estudiantes de los programas del ICB, nos dan una pista acerca de los territorios que ellos ocupan. El proceso de territorialización dejó solo como áreas francas y comunes: la biblioteca, el gran corredor exterior, las cafeterías, el lobby y planta baja del edificio “C”.

El semestre 2012-2 fue un periodo singular porque con el cambio de rector, cuatro miembros del cuerpo de gestión del campus CU entre ellos dos “enlaces académicos” fueron relevados con nuevos funcionarios, uno de estos relevos solo permaneció en el cargo un par de días y luego desertó agobiado por la profundidad con la que, distancia y el tiempo de traslado a CU alteraban su vida cotidiana y familiar. Con el cambio en la gestión institucional y del campus CU se cerraba el ciclo heroico (Martínez, 03/09/2011) o de los pioneros,

caracterizado por la precariedad, la proximidad afectiva, el sentido de comunidad y la atención reactiva a los problemas que iban emergiendo; para ingresar a un modelo de gestión del campus, más sistémico y proactivo, pero también de mayor distancia y dispersión física y afectiva entre y al interior de los estamentos universitarios.

El nuevo cuerpo de gestión del campus Ciudad Universitaria, inició con una redistribución de espacios, servicios y funciones. Las prácticas recurrentes cuando se presentan el relevo o la transición directiva en las instituciones públicas, consisten –casi por norma- en cambiar algún procedimiento, función, requipar un espacio o establecer normativas que trastoquen la actividad rutinaria, se trata de una táctica simbólica que anuncia el inicio de una nueva era y de una nueva gestión. Se abandonó el modelo de comunicación incidental de pasillo entre autoridades, estudiantes y profesores para poner en marcha nuevas estrategias de comunicación particularmente con el estudiantado. Se integró un grupo de coadyuvantes estudiantiles que informaran y fueran el contacto con sus respectivos grupos de clase. Ante la falta de personal de apoyo se incrementó el número de estudiantes con beca trabajo que auxiliaran en distintas actividades de gestión del campus, pero que a la vez permitieran a los responsables del campus, de los servicios y de los programas educativos conocer –a través de ellos- sugerencias, problema, conflicto o amenaza que surgiera en esa comunidad. Se intentó implantar un programa de seguridad y reducción de riesgos en casos de siniestros. El programa incluía simulacros, rutas de evacuación y la dotación de una ambulancia para el traslado en caso de emergencias médicas entre los pobladores del campus universitario. Para mejorar las interacciones y el confort de las esperas, se solicitó la instalación de un sistema de sombreado y la construcción de andadores pavimentados que hiciera menos ingrato el tránsito entre las edificaciones, así como la instalación de más alternativas de alimentación (cafeterías y máquinas expendedoras de alimentos y bebidas); pero ninguna de estas gestiones ha prosperado. En el ámbito de atención y servicios institucionales se gestionó una mayor y más frecuente presencia de las diversas instancias universitarias, así como para establecer un programa de visitas-estancias por parte de los responsables de los programas educativos, de los jefes de departamento y de los Directores de instituto. En este sentido el Rector hizo un exhorto para incrementar la presencia y atención a los pobladores de CU. La atención a esta recomendación ha sido parcial y la presencia de funcionarios de las áreas académicas muy desigual. Algunas de estas visitas se asemejan más a las realizadas por los tlatoanis mexicas visitando sus remotas provincias. Generalmente las visitas son breves, los funcionarios arriban en vehículos oficiales, acompañados por un sequito, a quienes espera y recibe el responsables del campus universitario para iniciar el protocolo “para visitantes distinguidos” los conducen a la sala de juntas para darles la bienvenida y luego inicia el recorrido “visita guiada” mostrando fundamentalmente las infraestructuras físicas, los equipamientos y el avance de los proyectos. Durante estas visitas las interacciones con profesores y estudiantes son mínimas o nulas –con honrosas excepciones-.

El nuevo cuerpo de gestión del campus CU, intentó -con algún éxito- que mejorara el servicio concesionado de cafetería, a cambio de mayor control de los estudiantes que complementan sus ingresos con la venta de dulces, alimentos y de cigarros entre sus compañeros, e inicialmente se esmeró en acotar a los vendedores que proveen de alimentos a los trabajadores de la construcción, pero la porosidad de las mallas nunca logró eliminar los intercambios entre estos vendedores y la comunidad de CU.

Ante las frecuentes quejas sobre el servicio del transporte institucional (indiobus) realizó un censo de usuarios de cada uno de los trayectos, con el propósito de armonizar, densidad de usuarios con horarios y número de unidades utilizadas. Con relación al profesorado se intentó asumir por el Jefe de la División Multidisciplinaria la atribución de autorizar la distribución de actividades de cada uno de los PTC asignados al campus CU. Esta iniciativa vino acompañada de una firme reacción de los Directores de Instituto manifestando

que conforme a la Ley Orgánica de la UACJ y al modelo de organización académico departamental, la autorización de la distribución de cargas de trabajo del profesorado de tiempo completo en las distintas funciones universitarias es una atribución exclusiva del campo de competencia del jefe del departamento académico al que se encuentra adscrito cada profesor. Ante esta situación normativa y de cotos de poder, el cuerpo de gestión de CU tomó la iniciativa de convertirse en la quinta Dependencia de Educación Superior (DES) de la UACJ en Ciudad Juárez. Para con ello estar en condiciones de elaborar un proyecto de desarrollo propio. La iniciativa avalada por la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional y la Secretaria Académica fue enviada a la Subsecretaria de Educación Superior de la SEP. Finalmente fue aceptada y ello le permitirá a la DES- CU a partir del 2014 concursar por recursos extraordinarios para equipamiento de las áreas académicas, de infraestructuras físicas y de acervos para los programas educativos; pero sobre todo le permite establecer un programa escalonado de dotación de plazas de profesores de tiempo completo que podría cambiar sustancialmente la vida académica a partir del 2015. Sin embargo la más notable debilidad de esta estrategia radica en que los apoyos solicitados se dirigirán exclusivamente para fortalecer los programa e infraestructuras académicas de la nueva y exclusiva oferta educativa del Campus CU, cuando el 70% de su población escolar se encuentra inscrita en los programas "espejo" y la totalidad de los PTC están adscritos –aún los nueva contratación- a los departamentos académicos que tienen como sede los institutos con lo que se crea el viejo dilema de servir a dos amos.

En estos esfuerzos por fortalecer la estructura y la cultura institucional en el campus de CU se han omitido componentes muy sensibles de carácter político-democrático y de autogestión, concretamente se dejó de lado la integración de algún Consejo técnico o la instauración de nuevos mecanismos de representación que den voz a profesores y estudiantes de la Comunidad de CU en los Consejos: Técnicos, Académico y Universitario. Parece un sinsentido dejar fuera de la toma de decisiones a una comunidad que por su población equivaldrá a fines del 2014 al 20% de la población total de la UACJ. La normatividad universitaria vigente no lo permite, lo que muestra claramente que la Ley Orgánica de la UACJ fue diseñada para el tipo de "Universidad local de campos múltiples" (Campos, 2009), incluso el nombre de la institución "Universidad Autónoma de Ciudad Juárez" se enfatiza el carácter de universidad local. Pero con la expansión a otras localidades y la creación de nuevos *campi* se ha trasformado en una universidad estatal (que por su financiamiento siempre lo ha sido) más abierta y de mayor cobertura, es decir en los hechos paso a ser una "Universidad Estatal de campus múltiples en distintas localidades", lo que reclama el diseño de nuevas estructura políticas y de adecuaciones en su legislación.

Al inicio de 2013, se contuvo el crecimiento explosivo de la población universitaria en CU gracias a la política de recibir en -gran parte de los programas educativos- a estudiantes de nuevo ingreso solo en el periodo agosto diciembre. Por ello La población estudiantil se mantuvo prácticamente sin cambios en su magnitud. Equiparándose la cantidad de estudiantes de nuevo ingreso con la cantidad de estudiantes que abandonaron sus estudios o que se transfirieron a los *campi* urbanos. Se mantuvo también la proporción y número de PTC. Lo que si se modificó sustancialmente -con el avance curricular hasta el nivel avanzado- fue el número de materias requeridas (475) y la cantidad de grupos (1032) que debieron ser atendidos. Con ello se acendró la dispersión de los estudiantes, provocando un descenso en la densidad promedio de los grupos de clase. Oscilando de 11 estudiantes por grupo en los programas de IADA hasta 22 estudiantes en los programas de ICSA; mientras que en los programas de ingeniería y de ICB la densidad rondaba los 16 estudiantes por grupo.

Resultaba –como cada semestre- ineludible contratar a contratar nuevos profesores, cada vez más especializados y otorgar mayores cargas a los docentes participantes en los niveles principiante e intermedio. A esa persistente necesidad se sumó un problema académico

y logístico, -que si bien no era nuevo-, si se había agudizado, porque las experiencias educativas que requería la formación de los estudiantes universitarios avanzados incluían: aprendizaje mediante proyectos, experimentación y prácticas en laboratorios, talleres e instalaciones deportivas *ad hoc, y* muchas de esas instalaciones y equipamientos no están disponibles en el campus universitario de CU, por lo que solo quedaban dos vías: improvisar y adecuar algunas actividades –algo que con frecuencia sucede- o trasladar a los estudiantes a las infraestructuras universitarias en donde se encuentran las instalaciones y equipamientos necesarios.

Las estrategias para atender las necesidades formativas dadas las condiciones de carencia o insuficiencia de la infraestructura académica y de lejanía imperantes, fueron diversas. Cada instituto estableció los procedimientos tácticos que le parecieron más adecuados. En el IADA se optó porque solo el nivel principiante del programa de arquitectura tuviera como sede CU y después los estudiantes se integrarían al instituto en la sede urbana. Una estrategia común a los distintos programas se concretó en convocar a estudiantes a concurrir por sus propios medios hasta los laboratorios, talleres, instalaciones deportivas o al Centro de lenguas localizados en ICB, IIT o en las instalaciones urbanas de la universidad; otra estrategia recurrente para las asignaturas que requieren visitas grupales a instituciones, dependencias públicas o a empresas, ha sido el uso del trasporte universitario (indiobus) que los traslada al centro de visita y los regresa al campus de CU. Una estrategia singular es la implementada para el estudiantado del programa de Enfermería, en virtud de que las prácticas en instituciones del Sector Salud, son experiencias de aprendizaje indispensables, se estableció que esas asignaturas teórico-prácticas se impartieran en ICB, para evitarles a profesores y estudiantes desplazamientos innecesarios, pero también porque con ello se facilita la supervisión y evaluación de las prácticas.

Algunas actividades de aprendizaje que no se visualizaron claramente al iniciar las actividades académicas en el *campus* CU fueron las prácticas y estancias profesionales que los estudiantes deben realizar en instituciones, empresas y organizaciones de la sociedad civil, y el hecho de que estas actividades tienen como escenarios de actuación instalaciones externos y distantes al campus universitario. Tampoco se consideró que con frecuencia las prácticas se solapaban con la realización del Servicio Social establecido con carácter obligatorio en las *curricula* universitarias. Y que ambas, por lo general implican desplazamientos hasta la distante zona urbana. Esta necesidad de realizar actividades académicas y curriculares en distintos ámbitos es tan cotidiana y como la viven todos los estudiantes, se da por sentado que esta actividad afecta por igual a todo el estudiantado. Tres condiciones, sin embargo establecen la diferencia para los estudiantes de CU:

- primera, la lejanía y el tiempo requerido para los traslados,
- segunda, el horario de actividades en CU que concluye dos horas antes que en los *campi* urbanos con lo que reduce la cantidad de asignaturas que se pueden cursar y,
- tercero la frágil económica de muchos de los estudiantes de CU que deben consumir parte de sus exiguos recursos en los costos de traslado y en su alimentación.

Basta señalar que en el campus universitario de CU se concentra la mayor proporción de estudiantes con bajos ingresos familiares y con mayor riesgo de caer en condición de pobreza, como lo evidencia la siguiente relación. La población estudiantil del Campus CU representa solo el 18% de la población total de estudiantes de la UACJ en los *campi* de Ciudad Juárez, pero 587 de sus estudiantes reciben beca socioeconómica, esa cantidad representa el 35% del total de becas otorgadas a estudiantes de bajos recursos económicos, lo que claramente muestra que la proporción de estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos duplica a la proporción de estudiantes en estas condiciones de cada uno de los institutos (*Campi* urbanos).

Durante las entrevistas y mi estancia como docente en CU me he percatado que gran parte de esta comunidad estudiantil proviene de familias con ingresos y capital escolar muy bajos, cuyos padres se dedican a actividades y ocupaciones tan diversas como: limpiar casas, choferes, conserjes, empleados de la industria manufacturera o de la construcción, pequeños comerciantes, mecánicos, trabajadores indocumentados, aunque también hay una gran proporción de estudiantes en condiciones económicas francamente mejores. La situación es particularmente adversa para los y las estudiantes que provienen de familias monoparentales, en segundas nupcias, o que cuentan con hijos, pero también para algunos de los estudiantes foráneos cuyas familias se encuentran en otras localidades.

> *Somos tres hermanas, dos estamos en la universidad y la mayor está trabajando en una maquiladora, pero en las oficinas. Vivimos juntas porque fue la única forma en que mis papas nos dejaron venir a estudiar a Juárez. Como mi hermana ya vivía aquí, pues teníamos a donde llegar, pero no por que tengamos casa es fácil, porque ella trabaja y aunque se supone que nos cuida, casi nunca está en la casa, mi hermana y yo nos cuidamos solas, pero además de estudiar nos toca todo el quehacer de la casa. Empezando con comida, lavar la ropa y limpiar la casa nos toca a nosotras dos, mi hermana compra casi todo el mandado, porque a nosotras nos mandan doscientos pesos por semana para todo, comida libros, camiones. Con eso debe alcanzar p a r a todo y a veces mi hermana nos pide que cooperemos para la luz.* ED. ASC.

Para las experiencias de aprendizaje denominadas: “Servicio Social” y “prácticas profesionales”, la estrategia común consiste en difundir de manera amplia y mediante convocatoria electrónica, un catálogo con todos los programas y alternativas para la prestación del Servicio Social. El procedimiento tiene como propósito que sea cada estudiante quien elija el momento, la institución o empresa, que por su actividad, ubicación y requerimientos, mejor contribuya tanto en atender necesidades sociales como en enriquecer su formación. Aunque los estudiantes suelen considerar en su elección, de manera prioritaria, que el tiempo o periodo requerido para cumplir con el servicio social, sea compatible con los horarios de clase propios. Pero con frecuencia el procedimiento sigue un sentido inverso, cuando el estudiante consigue primero, en dónde realizar el Servicio Social y luego elige el horario de clases que le permita cumplir con esa obligación curricular, o va cubriendo esa obligación en abonos, participando en programas que operan en vacaciones y fines de semana o realizando actividades diversas convocadas por la universidad, por las que obtiene horas de Servicio Social.

> *Mis compañeras me dicen que, que suave que yo hago mi servicio social ayudándole al maestro JR (enlace académico), porque no tengo que ir a otra parte a hacer el Servicio [social] como ellas. Pero eso no es cierto, yo hago el servicio social aquí, pero también voy a las prácticas a una comunidad los fines de semana y todos los días completitos me los pasó aquí. En la mañana tomo cuatro clases y en la tarde hago el Servicio Social. Como llevo otra materia en la tarde, esas horas las pago el viernes. Yo estoy aquí de las ocho, a las ocho, a veces, no tengo tiempo ni para comer. Salgo a las seis de mi casa y cuando llego, casi a las 10 ya está* obscuro*. Cuando falta un maestro o tengo un tiempo libre en la mañana, aprovecho para avanzarle a los trabajos que encargan o los hago después de las seis cuando ya hay poco trabajo en la oficina. Todo este semestre con lo del Servicio Social y las prácticas a mi mamá solo la veo los domingos. Yo no creo que eso sea tan suave como creen mis compañeras. Jn. EDUC*

Para el caso de las “prácticas profesionales” es el propio estudiante quien auxiliado por un listado de empresas e instituciones que demandan de estudiantes que realicen en ellas sus prácticas profesionales, debe buscar la aceptación de una empresa, dependencia u organización que realice actividades cercanas a su campo profesional, y la autorización del Jefe del departamento académico correspondiente. De manera semejante a lo que sucede con

el “servicio social”, el horario de las prácticas y los tiempos de traslado condicionan al tiempo disponible para integrar los horarios de clase. Con frecuencia los estudiantes buscan instituciones o empresas en las que puedan realizar prácticas o servicio social los fines de semana o en horario parcial para no interferir en su avance en el plan de estudio. En la busca de establecer una rutina temporal intensiva son muchos los estudiantes que van, vienen y regresan nuevamente al campus a cursar alguna materia. Durante uno o dos semestres viven su cotidianidad extenuados por el esfuerzo de tratar –a pesar de la lejanía- de cumplir simultáneamente con las experiencias curriculares implícitas en su ocupación de estudiantes.

Pese a que las opciones y alternativas para realizar el Servicio social son públicas y están abiertas a la participación de todos los estudiantes, no por ello dejan de existir inequidades, preferencias, información oportuna para unos y la vía oficial para otros. De tal forma que los estudiantes fracturan los lazos que los cohesionaban y compiten entre sí por obtener una beca trabajo, la autorización para realizar el Servicio Social o una ayudantía en el campus CU y saben que aun en la becas socioeconómicas hay quienes reciben “información privilegiada” que contribuye a que obtengan un apoyo que tal vez otros campaneros o compañeras necesiten más.

Para el segundo periodo del 2013 el territorio de CU se expande, los recorridos casi lineales que realizaban los estudiantes y profesores siguiendo el trazo del gran corredor exterior A-C, y los senderos al edificio B o al estacionamiento de estudiantes cuenta ahora con una ruta alterna al sur que conduce a un nuevo edificio. Aunque esa ruta fue diseñada para que en su primera etapa fuese utilizada por estudiantes de nivel avanzado de ingeniería, la curiosidad contribuyó a que durante algunos días fuera un lugar visitado por estudiantes de todos los programas del campus.

Se puso en operación aun sin concluir el edificio D1, un edificio de dos plantas, que es parte de un complejo de cuadro edificaciones distribuidas como hélices en torno a un pequeño centro abierto que hace las funciones de punto de encuentro y distribuidor de trayectorias.

El edifico “D” cuyos cuatro cuerpos o secciones muestran distintos grados de avance en su construcción, ocupa la parte sur del polígono destinado a las infraestructuras docentes y de apoyo académico de la Ciudad Universitaria, esa área antes de la edificación era un espacio desolado al que nadie concurría, salvo durante el efímero periodo en que albergó las canchas de basquetbol. Se trata por tanto de un nuevo espacio que por su novedad y sombreado matutino los universitarios empiezan colonizar.

Con la primera sección del complejo de edificios “D” se dispuso de aulas que pese a contar con un mobiliario distinto y distintivo, siguen siendo sede de la docencia frontal, expositiva y tradicional. El edificio está provisto de aulas electrónicas con los software adecuados para la programación y el diseño de los ingenieros.

Para fines del 2013 la población llegó a 4,700 estudiantes inscritos en 27 programas educativos, cursando más de 500 asignaturas, organizados en 1200 grupos de los niveles curriculares. A pesar de que las cantidades de asignaturas y grupos siguieron creciendo, la densidad por grupo se incrementó de manera significativa en los programas de ingeniería llegando a 23 estudiantes por grupo, mientras que el resto de los programas educativos mantuvieron la densidad promedio en los niveles previos. (ICSA, 22; ICB, 16.5 y la menor densidad en IADA, 11).

La política de asignar materias a los profesores de tiempos completos adscritos a los departamentos de los cuatro institutos permitió que el número de PTC participando en CU llegara a 72, cantidad equivalente al 10% del total de profesores de tiempo completo, aunque de estos 72 profesores el 75% participa solamente en la docencia, en una modalidad

equivalente a profesor visitante por que las otras funciones universitarias no resultaron beneficiadas con su concurrencia.

Durante todo 2013 se apreció una mejora en la dotación de equipos de proyección en las aulas, aunque sigue siendo insuficiente, por lo que una cantidad relevante de docentes deben apersonarse y hacer línea para solicitar y recibir a cambió de la entrega de una credencial en garantía, un cañón de proyección para apoyar su actividad docente. El proceso para solicitar el uso de salas electrónicas, auditorio o la sala audiovisual también debe realizarse de manera personal y con la adecuada anticipación, primero para verificar su disponibilidad y luego para de obtener el aval del enlace académico correspondiente. Se trata en ambos casos de procesos burocráticos que si bien, regulan el uso y conservación de los equipos e infraestructuras universitarias, por otra parte esos procesos son ejercicios de poder simbólico que recuerdan "en donde está el poder" pero que en nada mejoran la calidad educativa ni las experiencias de aprendizaje. Sorprende que con las tecnologías disponibles y los recursos humanos altamente calificados en las áreas de gestión de la información y de informática los procesos de solicitud, reserva y registro de préstamos que realizan los docentes no se realicen de manera electrónica, sino que deban pasar por la petición personal. En contraparte se incorporaron a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los programas de ingeniería algunos pizarrones electrónicos que pese a las ventajas de registro electrónico y transferencia de la información a otros dispositivos, que ofrecen esos equipamientos, parecen destinados a consolidad el modelo de docencia frontal centrada en el profesor y el uso de los apuntes de clase como las fuentes primarias como materia de estudio.

Después de siete semestres de actividades la cultura institucional un tanto ambigua y con aun rasgos de laxitud y provisionalidad se va edificando de manera paulatina entre los pobladores de CU. Las normas, calendarios, horarios, rituales, prácticas, procedimientos y protocolos propios de la Cultura institucional se expanden a base de imitar y reproducir las actuaciones y recorridos que los estudiantes y profesorado ya han aprendido, y que comparten- en ocasiones de manera inadvertida- con los nuevos pobladores el aprendizaje de estrategias, procedimientos y atajos para: abordar, solicitar y transitar de manera exitosa por los distintos procesos, trámites y escenarios universitarios.

La institucionalidad en las universidades es un complejo sistema de significados y prácticas preexistentes, referentes de lo que es posible hacer, decir y hasta pensar en los distintos escenarios, momentos e interacciones o ante distintos interlocutores: compañeros, profesores y autoridades. Las instituciones integran una red casi invisible que envuelve y atrapa las actuaciones de los nuevos pobladores hasta institucionalizarlos. Se trata de una práctica del poder simbólico que condiciona y naturaliza formas de relación, de actuación y hasta de verbalización específicas. Pero que en el caso de CU el escenario se encuentra inacabado, ahí las prácticas y relaciones siempre haciendo, han conferido un sentido de provisionalidad a la cultura institucional. La parte instituyente más visible la integran:

a) son los procesos de selección, ingreso y matriculación;
b) seguido de los encuentros y relaciones áulicas,
c) los escenarios, infraestructuras y servicio que integran el hábitat académico.
d) la distribución en el tiempo de los periodos académicos, horarios de clase, del transporte institucional y,
e) el sistema de tareas y experiencias de aprendizaje implícitos en la formación universitaria. (Gimeno, 2002,pág. 179)

A partir de estos elementos básicos se estructura la ocupación de estudiante. Algunos componentes de la institucionalidad universitaria se asemejan de muchas formas a los referentes aprendidos e incorporados por los estudiantes en las instituciones de los niveles educativos previos. Pero coexisten con otros componentes singulares como las actuaciones

fuera de las aulas para los que sus referentes previos resultan ineficaces. El clima y los ambientes institucionales creados por las normas, prácticas y tradiciones son distintos. Pero en particular el clima y los ambientes en CU se han instituido en forma difusa propiciado por las condiciones peculiares como: la lejanía, lo inacabado, lo provisional y la falta de pobladores "nativos" de quienes aprender; pero también concurren en esta ambigüedad: la carencia de referentes familiares de la vida universitarias, porque más de la tercera parte de los pobladores son la primera generación en concurrir a la universidad, atraídos o empujados desde sus ámbitos familiares por las promesas de una vida y un trabajo mejores. También abona el cambio de condición, ya que han pasado a ser ciudadanos y adultos, legalmente libres y responsables de sus actos, aunque la mayoría sigue dependiendo económica y moralmente de sus familias. Los estudiantes encuentran que en la universidad los sistemas de control y supervisión parecen haber desaparecido, que se puede ingresar y abandonar el campus a voluntad, que el estudio autónomo y las actuaciones fuera de las aulas son decisión propia y que prácticamente todo se vale. Poco a poco o súbitamente -al ser dados de baja, perder una beca o quedar entre los últimos en elegir materias- se percatan que el control de sus actuaciones es menos visibles, pero no menos eficaz.

Los nuevos universitarios encuentran que es una práctica institucional, que gran parte de la gestión en los ámbitos escolar, administrativo y de solicitud de apoyos y becas, se realizan en línea. Un inconveniente para quienes carecen de las competencias digitales que la institución da por sentadas, pero también descubren que –salvo por los apoyos financieros- los padres, resultan prescindibles, que ya no es necesaria su presencia e intervención, que incluso resulta incómoda. Y aunque la institución intenta involucrar a los padres con una charla sobre la vida, servicio y apoyos en la universidad. Las madres y padres de familia van quedando fuera, no hay llamados a casa o envío de boletas, ni informes de desempeño, porque se trata de que los estudiantes ingresen al mundo adulto asumiendo sus responsabilidades. Los padres nunca vuelven a ser convocados salvo para la entrega de reconocimientos por el alto desempeño académico alcanzado por alguno de sus hijos y de manera indirecta a la ceremonia de graduación. Así la universidad mantiene como una de sus prácticas institucionales el hacer público los éxitos de los estudiantes, asumiendo que el fracaso y el abandono escolar es un asunto de índole y causas personales.

Los tiempos y requisitos para cada proceso institucional, se atienden y cumplen en los periodos y con los criterios reglamentariamente establecidos y salvo algún incidente o adversidad climática la vida cotidiana en CU transcurre con sus ritmos, rutinas y regularidades. Pero no por ello han desaparecido la muy arraigada práctica social de la gestión personal. Indispensable al solicitar justificantes, constancias, prórrogas de pago, incluso necesaria en el trámites de: becas, ayudantías, o de apoyos para la movilidad académica; inaceptable cuando la gestión personal pretende -mediante ruegos o la intercesión de padres, profesores o terceras personas con mayor capital social o político- obtener concesiones a las que no se tiene derecho o los méritos establecidos, como sucede al solicitar el ingreso *extra vía* de un estudiante sin el puntaje requerido, o de un profesor (a) sin la cualificación suficiente. Resulta comprensible que persista la gestión personal, -aunque en descenso y generalmente infructuosa- porque algunas regulaciones y prácticas de la institucionalidad universitarias privilegian la eficacia administrativa y las funciones de selección y control; a la vez que restringen las estrategias de supervivencia académica de los estudiantes como dar de baja y/o alta asignaturas, cambiar de turno, grupo, horario e incluso de campus académico. La gestión personal suplicante y petitoria también está asociada a una normativa académica de carácter punitivo, que impacta muy claramente a los estudiantes con bajo rendimiento escolar, que con frecuencia son también el sector estudiantil más vulnerable y pobre.

Las tutorías son una estrategia formativa y de apoyo personal caracterizada por el acompañamiento de un profesor y un grupo relativamente reducido de estudiantes, con

encuentros e interacciones grupales, de pequeños grupos y más frecuentemente individual que a pesar de encontrarse reglamentada no logra institucionalizarse. Son demasiados estudiantes y pocos profesores. Muchos de los estudiantes a los que se les ha asignado un tutor nunca concurren a un solo encuentro. Rápidamente se corre la voz de que no son obligatorias y de que no pasa nada si no concurren. De tal forma que se atiende solo a los estudiantes que asisten por interés propio. Generalmente se trata de estudiantes que buscan quien les informe acerca de trámites, apoyos y becas aunque también los hay que buscan orientación para enfrentar problemas, emocionales, escolares, familiares, económicos y de violencia. Contar con un tutor se vuelve un imperativo cuando un estudiante quiere participar en veranos de investigación o en un programa de movilidad estudiantil, porque en la regulación de ambas experiencias de aprendizaje se establece como requisito de participación, -además del avance curricular y el promedio- el contar con un tutor.

La falta de institucionalización de las tutorías, también proviene en parte de las actuaciones del profesorado de tiempo completo que no insiste demasiado en convocar a los tutorados que le fueron asignados desde el departamento académico. Porque sabe por experiencia propia o por comentarios de sus colegas que con los estudiantes que buscan asesoría porque enfrentan problemas, los que buscan asesoría para una exposición, para un proyecto o una investigación, más los estudiantes de movilidad y los estudiantes beneficiarios del PRONABES, -quienes tienen la obligación de concurrir a cinco tutorías-, será más que suficiente para cumplir con la proporción de tiempo y número de horas de tutoría establecidos en la normatividad y en su proyecto de actividades semestrales. Los profesores prefieren la concurrencia de estudiantes que llegan *motu propio,* que la de aquellos a los que hay que estar convocando reiteradamente.

Los universitarios de las comunidades urbanas expresan su satisfacción y hasta orgullo al enterarse del: rápido crecimiento de la Ciudad Universitaria, de la innovación arquitectónica de sus edificaciones y en general de la dotación de infraestructuras y equipamientos del campus CU. Entre las que pronto se contará con el Centro Universitario de Investigación, Prácticas y Experimentación (CUIPE) con sala de juicios orales, cabinas para periodismo, cámara Gessel y laboratorios diversos, así como el Complejo Deportivo integrado por un gimnasio y la alberca olímpica. Pero no por ello están dispuestos a cambiar la proximidad y la solvencia académica de las que disfrutan en sus institutos, por la singularidad arquitectónica y los equipamientos de la lejana Ciudad universitaria.

Pero también existen voces que no comparten este entusiasmo, con ocasión de una conferencia a estudiantes de arquitectura en CU. Charlando con el conferencista le solicite su opinión sobre la innovación arquitectónica de los edificios de CU.

> *Mira la innovación sobre la que me preguntas no la veo, incluso podría mejor comentarse sobre algunas deficiencias fácilmente observables en los dos edificios que he visitado,… pero mira podemos hablar de que estos dos edificios ("A" y" C") pueden resultar novedosos para los estudiantes, pero innovaciones no son. Los edificios de estructura cilíndrica, con muros circulares son muy antiguos, por ejemplos te ponga la torre de Pisa o la fortaleza de San Ángelo en Roma, así que innovador no es. En el otro edificio la cubierta exterior tampoco es una innovación, es una práctica edificativa más reciente, pero muy común, basta con que vayas -aquí cerca-, a las ciudades de Arizona para que encuentres esos segundos muros destinados a regular el soleamiento y la temperatura…DR. P.M.*

Edificio diseñado por el arquitecto Agustín Hernández “Los mejores arquitectos mexicanos y sus obras” (2009) Reportaje de Ana Rodríguez en De 10.com.mx

Gran parte de la comunidad universitaria urbana (funcionarios, profesores y estudiantes) no han experimentado en primera persona lo que implica pasar un día entero en CU. Algunos de ellos ni siquiera saben con precisión en dónde se localiza o cómo llegar a la Ciudad Universitaria, prefieren enterarse desde lejos y por los medios como va madurando esa quimera.

Pero los pobladores habituales del Campus CU, esa comunidad que ha hecho de CU su hábitat, se siente complacida por la modernidad de los edificios, la confortable climatización interior, la dotación de elevadores y con muchos aspectos de la gestión; ellos han construido redes de afectos y sentidos de identidad y pertenencia que hacen más tolerable la lejanía, pero no cesan de expresar sus quejas persistentes como: la falta de sombreado y de áreas verdes; la escasa dotación de libros y revistas relativas a su carrera, la insuficiencia de sillones para descanso entre clases, como de tomacorrientes para conectar sus dispositivos electrónicos; aluden con resignación a la carencia de banquetas pavimentadas en los trayectos que conducen a los edificios educativos tanto desde el área de descenso de los autobuses como desde el estacionamiento; les molesta la frecuente descompostura de los elevadores y expresan su inconformidad por los precios y calidad de los alimentos de las cafeterías.

En algunos componentes de la gestión y de cultura institucional señalan la falta de atención por parte de la UACJ: porque una parte relevante de los trámites son impersonales o deben hacerse en dependencias centrales; porque no conocen ni de vista las autoridades universitarias de su instituto, departamento y en ocasiones ni de su programa educativo; porque no hay quien lleve su voz a los órganos colegiados de gobierno y toma de decisiones universitarios; porque ningún evento cultural o cívico relevante a tenido como sede la Ciudad universitaria.

A pesar de que las infraestructuras académicas de la Ciudad Universitaria son desde hace tres años la imagen emblemática de la UACJ, la vida cotidiana de sus pobladores parecen no ser merecedora del mismo interés que recibe la estética arquitectónica. En la formación cívica, democrática y ciudadana se evidencia la desatención tanto estructural como simbólica, dado que aun cuando la población del campus prácticamente llega a 5,000 universitarios, no existe representación de profesores o de estudiantes de este campus en los órganos de decisión y gobierno universitarios, a los que solo concurre con voz, pero sin voto el jefe de la División, incluso el mismo campus carezca de un asta bandera y de un lábaro nacional.

Los procesos de elección de consejeros universitarios son avalados y apoyados por el Instituto Estatal Electoral, pero no son capaces de convocar la presencia en las urnas electrónicas de más del 10% de los estudiantes. De alguna manera la carencia de representantes -pobladores- de cada *campi*, reproduce el centralismo y algunas causas del abstencionismo y de la baja participación ciudadana. Los eventos relevantes se realizan en los institutos o en las instalaciones universitarias localizadas en la ciudad, hasta donde los estudiantes y profesores de CU deben concurrir.

La evaluación docente que se realiza de manera semestral en todas las unidades académicas de la universidad, permite mostrar las fortalezas y debilidades del profesorado, pero en los informes: 2010, 2011, 2012 y enero –junio de 2013 no aparece ninguna mención o registro de los resultados obtenidos por el profesorado de la División multidisciplinaria CU. Finalmente el informe agosto-diciembre de 2013, aparecen los datos y resultados; pero desafortunadamente muestran que en todos los rubros evaluados, el profesorado de CU se encuentra en la posición más baja, no solo comparando los resultados de los campi citadinos (IADA, ICB, ICSA e IIT) pero también contrastándolo con los resultados alcanzados en las Divisiones Multidisciplinarias de Nuevo Casas Grandes y Cuauhtémoc, (En esta última División, el profesorado obtuvo notas –sospechosamente- perfectas).

Por esta y otras omisiones persiste la sensación de que para la UACJ, la comunidad de CU es punto y aparte. Esta percepción de exclusión se extiende hasta los ámbitos afectivos, de identidad y autoestima, cuando en: cursos de verano, prácticas en laboratorios de los institutos o transferencia a los *campi* urbanos, los pobladores de CU se sienten fuera de lugar o los universitarios nativos de aquellas comunidades (profesores y estudiantes) les hacen sentir su diferencial académico y cultural.

> *Cuando estábamos en CU, nosotros [informante y su novia] estudiamos mucho. Bueno allá, como a veces no había nada que hacer, nos poníamos a hacer trabajos o a estudiar, y yo pensaba que estudiábamos bastante, mis calificaciones siempre fueron buenas, y las de ella [su novia] eran las más altas, los dos siempre alcanzamos la beca, pero la de ella es de excelencia...Cuando nos cambiamos a IADA, nos dimos cuenta que aquí los profesores son más exigentes, que no es tan fácil sacar un nueve, bueno, por lo menos, yo batalle más para alcanzar el promedio y no perder la beca. Hasta los profesores nos identifican y nos han preguntado ¿si estuvimos en CU? Sí en CU creímos que estudiábamos mucho, pues aquí es mucho peor. Claro que también cuenta, que ahora ya estamos en avanzado y que hacemos proyectos más profesionales y, siempre tenemos cosas que leer. Pero es igual que cuando estábamos en CU, nos pasamos todo el día aquí, en clase, haciendo trabajos o en la biblioteca. Pero aquí siente uno que el ambiente es más profesional, pero también es más estresante, muchas veces nos hemos tenido que desvelar para terminar los trabajos…,* Dan. ARQ

Pero también es posible escuchar comentarios favorables en las instancias académicas y del profesorado con relación al desempeño de los estudiantes.

> *… yo tengo, muy buena impresión de los estudiantes de CU, en el encuentro que tuvieron los estudiantes de la licenciatura en Educación, algunos de los mejores trabajos eran de alumnos de CU, yo creo que con ellos se están haciendo las cosas bien... in. BUR.*

En un esfuerzo por construir significación e identidad, en esta comunidad se organizan actividades culturales y deportivas propias como el llamado CUCOCON que convoca a los estudiantes de todos los programas educativos a participar en: talleres, conferencias, presentaciones artísticas y actividades recreativas destinadas solo a los pobladores de CU.

Están también otras actividades de convocatoria general: la Carrera de pedestre de CU, torneo de futbol rápido, Halloween en CU, exposiciones de trabajos y proyectos de fin de curso, una lánguida tumba para de Día de muertos y una convocatoria fallida para un recorrido ciclista. Además de algunas actividades de convocatoria más restringida que remedan eventos de los institutos como las semanas de Ingeniería, Psicología o Administración que poco a poco van instituyéndose, pero que aún muestran un grado significativo de provisionalidad y de dependencia.

Fotografía de la carrera pedestre en el campus CU-UACJ. Grupo de contraste focal

A estas actividades propias del campus solo hay que sumar: algunas exposiciones fotográficas externas o institucionales, el bazar universitario, la venta de artesanías y alimentos que cada semestre realiza una comunidad de la etnia Huichol; la Semana de la salud y el Concurso de talentos, ambos con cobertura institucional. Y dentro del componente de control no se puede pasar por alto visitas informativas, de supervisión y de demanda de información que periódicamente realizadas funcionarios de nivel medio de la Contraloría Universitaria.

> *A mí lo que más me gusta jugar ajedrez, fui campeón en la prepa y he querido entrar al equipo de ajedrez de la universidad, pero no me puedo coordinar, me he comunicado muchas veces pero siempre se juntan en ICB y no me da tiempo de ir y regresar a las clases. Un día fui con otro grupo que está en IIT, pero es lo mismo… bueno yo sigo practicando jugando por internet en algunos torneos porque aquí en CU no he encontrado a nadie que le guste y juegue bien … JP.PSI.*

Los estudiantes con talentos artísticos, no encuentran en CU, grupos de música, teatro, danza; tampoco –fuera del futbol- existen actividades o equipos deportivos y las actividades de cultura física son inexistentes, estas omisiones alientan el sedentarismo, particularmente de las mujeres para las existen pocas alternativas. El clima (sol y viento) hacen su parte, y predisponen los lugares en los que se instalan, tanto los solitarios, las parejas y los pequeños grupos de estudiantes siguiendo de manera casi inadvertida y natural los espacios sombreados, hasta donde llevan sus cuerpos y sus interacciones.

Muchos de los señalamientos, de las demandas y aun de los esfuerzos que realiza de esta comunidad universitaria, parecieran tener poca relación con la actividad académica o la eficacia de la gestión. Pero son esas condiciones y percepciones las que contextualizan y potencian la estructura estructurante de la cultura institucional. Una cultura importante porque construye los ambientes, nichos y lugares de actuación e interacción entre los universitarios, pero también porque permite distinguir por sus normas, prácticas y relaciones, a una universidad consolidada y seria, de otra incipiente o incierta; al igual que permite distinguir en sus prácticas a una universidad democrática y humanista, de otra institución aristocrática o autoritaria. Estas distinciones son posibles y necesarias porque la cultura institucional es el

soporte ideológico funcional que, de manera soterrada pero persistente contribuye en establecer o no:

a) el clima institucional de tolerancia, libertad, participación e inclusión;
b) los ambientes normativos que predisponen: (intensidad, diversidad y reciprocidad) las interacciones, las relaciones intersubjetivas (afectivas y formativas), el ejercicio del poder simbólico, la participación cívica y la construcción de los sentidos de comunidad, de identidad y de lealtad institucional.

Las condiciones materiales e institucionales imperantes en el campus académico (aún aquellas subjetivas o fugaces) forman parte del currículum oculto (Jackson 2001), de un pautado que se interioriza lentamente, pero que marca (co-marca) y predispone las actuaciones, desarrollo y autoestima de los estudiantes y profesores que comparten el hábitat académico de CU.

El colectivo de estudiantes-trabajadores debe reconocerse como un grupo en riesgo o al menos como un colectivo vulnerable al abandono escolar, al igual que se ha hecho con los colectivos de madres solteras y los de personas con capacidades diferentes. Para ellos faltan políticas educativas que posibilite la coexistencia de las dos ocupaciones. Porque las universidades públicas enajenadas por la promesa de mayores recursos financieros, centran sus esfuerzos en alcanzar indicadores de calidad como el índice de eficiencia terminal oportuna.

9.2 Geo-política en CU

El poder político y simbólico se hermanan en la estructura organizacional y funcional del campus de CU. Ahí el jefe de la División Multidisciplinaria es la autoridad máxima, a la que se subordinan con diferente claridad e intensidad las instancias y agentes que participan en el campus. La unidad administrativa integrado por el personal de intendencia y de apoyo administrativo se encuentra en subordinación total y directa, mientras que la Coordinación Académica y Control escolar aun dependiendo de la jefatura del campus tienen que atender criterios y normas de la Dirección General de Servicios Académicos. Algo semejante sucede con la Unidad de teleinformática; mientras que la Unidad de Atención Médica Inicial -que da servicio a esta comunidad- depende del programa institucional "Universidad Saludable". Una relación -de mayor cercanía a las autoridades del campus- se vive en las oficinas de Vinculación y en la Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil (COBE), dependientes ambas de instancias centrales. El caso más ambiguo de la organización en CU se presenta en las "Coordinaciones de enlace con los institutos", ya que los responsables de esas oficinas -*sui generis*- dependen simultáneamente de un Director de instituto y del jefe de la División, sin poder desatender las indicaciones que les hagan los jefes de los departamentos académicos. Es decir mantienen dependencia de instancias de diferente rango. Algo semejante ocurre con los profesores de tiempo completo y de medio tiempo que de acuerdo al Estatuto Académico dependen del jefe del departamento académico al que están adscritos y a la vez a la jefatura de la División Multidisciplinaria, pero en este caso la subordinación se mantiene con instancias del mismo rango jerárquico lo que introduce una dosis de ambigüedad, aunque claramente la normatividad institucional confiere primacía a las competencias del Jefe de departamento sobre las atribuciones del Jefe de la división. Caso distinto es el de los profesores con contrato por servicios profesionales, con los cuales se tiene una relación regulada por las condiciones contractuales. Para ellos, que son la mayoría del profesorado del campus de CU, las condiciones son particularmente inciertas. El contrato temporal para ejercer la docencia universitaria en su disciplina o campo de especialidad es prácticamente idéntico a la de todos los profesores de su categoría y regulación laboral. La relación laboral no crea obligación

alguna en la institución, más allá del pago de los servicios prestados. Pero la condición de lejanía lo distingue de sus colegas en la misma condición laboral, ya que debe concurrir por sus propios medios a un campus universitario ultraperiférico, o bien trasladarse en los horarios y desde los puntos de partida del transporte institucional en un trayecto que consume una hora de ida y otra hora de vuelta. El acceso, primero al indiobus y luego la creación de un servicio de traslado a los profesores reconoce que las condiciones laborales no son iguales. Este colectivo docente es muy vulnerable, porque debe cumplir las expectativas frecuentemente encontradas de la institución y de los estudiantes, entendiendo de antemano que la insatisfacción manifiesta, de cualquiera las partes puede derivar en que no sea recontratado. Se trata de un profesorado que parece estar siempre a prueba y sujeto en amplios márgenes de discrecionalidad.

Los profesores de tiempo completo tienen una mejor condición, aunque la distancia es la misma que para otros docentes, las condiciones no lo son. Para los nuevos PTC existe un periodo de dos años para que la institución decida en base a su desempeño y productividad ofrecerle o negarles (como ya sucedió en CU) un contrato por tiempo indefinido. Pero desde el inicio de labores, cuenta con prestaciones laborales (vacaciones, aguinaldo y servicio médico) y después de un año con acceso a los distintos programas de estímulos para el personal académico. Para los nuevos PTC la búsqueda de aceptación y reconocimiento es angustiosa porque deben:

a) mostrar sus competencias para la investigación incorporándose a un Cuerpos Académicos cuya sede se encuentra en los institutos;
b) cumplir las expectativas y cargas docentes establecidas por el jefe de departamento y el enlace académico en CU;
c) participar en las academias y en programas institucionales de formación docente,
d) debe mostrar sus competencia y destrezas docentes a los estudiantes y,
e) por último estar atento a todos los requerimientos burocrático institucionales como llenado del formato Promep, registro de avances en el RUPI, solicitud de ingreso al SIN, actualización del currículum.

Una parte importante del profesorado de tiempo completo cuya sede laboral es exclusivamente CU es de reciente contratación, porque los profesores con alguna antigüedad no aceptaron el cambio de adscripción de su actividad docente, aunque semestre a semestre se incrementa la participación de profesores provenientes de los cuatro institutos ello ha requerido el ejercicio del poder simbólico mediante un proceso que va de la invitación participar en los programas educativos de CU, pero llega hasta la asignación directa de materias en aquel campus para cubrir la carga docente obligatoria.

Aunque todos los profesores de tiempo completo están afiliados en alguna de las tres asociaciones sindicales de personal académico, estas asociaciones poco interfieren en el quehacer de los académicos y centran su actividad en la negociación del contrato colectivo de trabajo y en obtener algunas prebendas para algunos de sus agremiados. Las asociaciones sindicales mantienen oficinas de atención a sus agremiados y brindan algún servicio de café para el profesorado miembro de su asociación, ese espacio permite la interlocución y conocer la percepción que tienen los profesores acerca de la institución como de las políticas y prácticas institucionales. Pero estos espacios y servicios no se extienden hasta el profesorado de CU. La impronta del poder centralizado se repite hasta en las representaciones sindicales. El profesorado de CU recibe una atención mínima y no existe representación, ni siquiera simbólica de estas asociaciones, ahí el profesorado solo cuentan con la cohesión y el apoyo que hayan podido construir con sus pares y sus compañeros de cubículo. Los profesores de CU son prácticamente desconocidos por sus colegas de los institutos, salvo por los miembros del Cuerpo Académico que los apremia por obtener y evidenciar sus logros académicos y con ello contribuir en mejorar el nivel de reconocimiento alcanzado por ese cuerpo colegiado. En

los procesos de elección de representantes del profesorado en los órganos de gobierno y de toma de decisiones como los Consejos Técnicos de los institutos, y del Consejo Universitario, los profesores de CU solo emiten –casi a ciegas- su voto por los candidatos propuestos por el Instituto de adscripción correspondiente. El jefe de la División es el único representante de la comunidad académica (estudiantes y profesores) en los órganos de gobierno universitarios y su representatividad emana de su cargo, pero no ha seguido ningún proceso de elección democrática.

El profesor es en el aula el portador del mayor capital cultural en un área específica; pero también porta el poder simbólico que emana de su posición y de la autorización conferido por el Estado a las instituciones universitarias para la formación profesional de sus ciudadanos. Autoridad que luego las instituciones delegan en cada docente para que cada uno, vele por el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias atendiendo al modelo educativo y a los criterios de evaluación documentados en las cartas descriptivas. Criterios en los que están implícitos la selección, clasificación y control de los estudiantes, mediante los registros de asistencia y participación objetivados en el otorgamiento de una calificación final. Así el profesor puede dentro de ciertos márgenes: omitir, atenuar o exacerbar criterios institucionales (asistencia, participación, respeto, puntualidad, valor de los exámenes, características de los trabajos, proyectos e investigaciones) quedando en manos del profesor, en su criterio y probidad una parte del destino (al menos académico) de los estudiantes.

> *…porque hablé con los profesores, les expliqué mi problema y me dieron chanza de faltar, solo me dijeron que no fallara con los trabajos*. JL. EDU

> *Saque ocho siete, pero hable con la doctora y le dije si ¿Me podía encargar otro trabajo?, o que me permitiera corregir el trabajo final. Que me diera una oportunidad de mejorar un poco mi calificación porque necesitaba un nueve para alcanzar el promedio, porque si no, iba a perder la beca. Y me dijo… Mg.PSI*

Pero fuera del aula el poder del profesor cesa y se desvanece, depende ahora de una estructura burocrática que demandará de él diversas formas participación, colegiación y actualización docente. La presencia de los profesores fuera del aula no intimida ni constriñe las actuaciones de los estudiantes. Al ingresar a los lugares y territorios de la comunidad su autoridad desaparece y los estudiantes no parecen dispuestos a aceptar su intromisión en espacios comunes y compartidos por los distintos estamentos como el lobby, los corredores y las cafeterías. Fuera del aula la única prerrogativa con la que cuentan es el acceso a una zona asfaltada para dejar su automóvil y según su condición laboral un área común para docentes o un cubículo compartido.

La profesora o profesor sabe, que ese poder aparentemente omnímodo que posee en el aula, no es tal, que él o ella serán evaluados por sus superiores en la estructura universitaria, por sus pares en los procesos colegiados y por los estudiantes de sus grupos de clase. Cada una de las evaluaciones tendrá su peso particular, pero la evaluación que realizan los estudiantes es central, porque si se trata de un profesor con contrato por servicios profesionales, la evaluación de los estudiantes resulta determinante para poder ser recontratado en el siguiente periodo. Así lo deja entrever la solicitud pública hecha a los estudiantes por la jefatura del campus para que evalúen a los profesores.

> *Estamos integrando la planta de profesores del próximo semestre, evalúa a tus profesores, tu opinión es importante.*

Para los profesores de tiempo completo que complementan sus ingresos con la beca del Programa de Estímulos al desempeño docente, las cosas no son mejores, dos periodos consecutivos obteniendo evaluaciones poco favorables de parte de los estudiantes lo dejaran

fuera de ese programa de estímulos. Los profesores lo saben y los estudiantes si no lo saben lo anticipan o sospechan. El instrumento de evaluación de los docentes enfatiza que el docente consulte, discuta y acuerde con los estudiantes todas las etapas y contenidos del procesos formativo, así se abre el camino a la negociación. En algunos casos el profesor es capaz de escuchar a los estudiantes y luego persuadirlos de la importancia de contenido, de la conveniencia de las actividades de aprendizaje y de la objetividad de los mecanismos de evaluación propuestos y entonces se alcanzan acuerdados y se construye un adecuado ambiente de trabajo. En otros casos el docente cede o los desacuerdos entorpecen los encuentros académicos en el día a día; incluso los estudiantes llegan a rechazar al profesor, sabotear las actividades de clase, socavar la integridad del profesor en las redes sociales o intentan establecer colusiones evaluativas *quid pro quo*.

> *Se han estado burlando por meses en faceboock de los profesores, y así como corrieron a una maestra ahora tiene una lista de profesores que quieren correr… P.P*

> *En ocasiones se siente la presión de los estudiantes que quieren una calificación que no merecen, "… porque si baja el promedio, pierde la beca", pero también como grupo hacen presión por los exámenes, los trabajos, las lecturas… continuamente está la presión para hacer menos y que se les exija poco*. E.S

En algunos casos las desavenencias entre estudiantes y algún profesor tienen su origen: -según los estudiantes- en un nivel de exigencia excesivo por parte del profesor; en la falta de competencias docentes, o en el insuficiente dominio de la asignatura.

> *No es un mal maestro, y si sabe su materia, pero nos ahoga, trabajo tras trabajo. Encarga muchas lecturas, como si la suya fuera la única materia que llevamos*… Est.pP

> *…en Estadística no aprendimos nada, hasta el profesor se confundía con los problemas, y le dijimos muchas veces a JL* (responsable*) que nos lo quitara, pero como era hermano de SC (*alto funcionario universitario*) nunca nos hizo caso*. Est. TS

La respuesta de las autoridades ante los casos de confrontación varía en cada caso, así se ha resuelto cambiar maestros, o no recontratarlos para evitar conflictos, pero en otro momento se decidió mantener (temporalmente) al profesor en su asignatura " *para no sentar el precedente"* de que son ellos (Los estudiantes) quienes deciden cuáles profesores se quedan y cuáles se van.

> *Nosotros logramos que nos quitaran un maestro y era de tiempo completo, la verdad es que enseñaba muy poco, y luego nosotros somos los que vamos a batallar en las siguientes materias. Hablamos con Reyes [coordinador de enlace] muchas veces, hasta que lo cansamos y nos lo cambio-* EQB.

Pero los profesores también expresan sus quejas sobre los estudiantes y sobre los procesos de selección y admisión de la universidad. Una parte del profesorado entiende que es necesario establecer algunos mecanismos compensatorios o de normalización para los estudiantes que cuentan con menores capitales económicos; para ellos existen entre otras la beca socio-económica. Pero expresan la necesidad de contar con mecanismos de normalización académica para los estudiantes admitidos, que poseen menores capitales culturales y menores habilidades académicas.

> *Deberían darles cursos remediales o como hacen otras universidades poner materias de semestre cero, de matemáticas, de ortografía, de química, de lo que haga falta, para que los grupos estén más parejos.* CP.Ing.

No sé cuál es el contenido del examen de admisión, pero al menos debería tener un apartado con preguntas del área a la que quieren ingresar, no me explico que entren estudiantes a llevar materias del área médica y no conozcan ni las partes de la célula. (Opinión de un docente en la junta de profesores semestre Agosto-dic.2013)

Otro sector del profesorado parece no haberse percatado que la universidad pública dejó de ser un ente formador de elites, de la nobleza de Estado (Bourdieu, 2001). Ellos demandan mayor rigor, menor cantidad de admitidos y mayores niveles de desempeño. Exigen mantener los criterios aristocráticos de educación universitaria solo para los mejores. Y son ellos quienes al encontrarse con estudiantes con capitales culturales menores a los esperados expresan su rechazo.

El profesor de contabilidad nos dijo "En treinta años trabajando en la universidad nunca había tenido un grupo de estudiantes tan malo como este." Primero generaliza, nos compara y luego nos etiqueta. Así con que ganas va a estudiar uno durante el semestre, sabiendo que ya fue clasificado como lo peor en treinta años. Est. C. E.

Una profesora le expresó directa y personalmente al responsable del campus

…es que están recibiendo pura basura, puro desecho, estudiantes que no sé cómo pueden estar en la universidad.

Los estudiantes del campus CU se han constituido en una comunidad, su nivel de cohesión es posiblemente mayor que en los *campi* académicos urbanos, porque comparte de manera más clara las condiciones ventajosas y desventajosas del Campus académico de CU. Esto parece haber contribuido en que los estudiantes busque apoyarse unos a otros tanto en las acciones de venta de alimentos, en construir en las redes sociales un ambiente muy permisivo que lo mismo les permite intercambiar información, organizar una fiesta, expresar sus opiniones políticas, de género, sus prejuicios, sus aspiraciones o exponer sus preferencias afectivas o sexuales, pero también para denostar y organizar ataques en contra de: profesores, al hacinamiento y horarios del indiobus, a la oferta y asignación de materias; o a la cafetería por sus altos precios. En todos los casos resulta evidente que los estudiantes exploran el potencial político y el efecto de la presión que pueden ejercer en las redes frente al poder institucional y del profesorado.

La historia nos muestra que en la universidades medievales los estudiantes fueron el componente más importante en la creación de esta nueva institución, que la *universita* o gremio de estudiantes concentró la mayor parte del poder interior y los puestos de rector de la universidad o de los colegios mayores, que luego se pasó a un una estructura bicéfala de dos rectores uno de estudiantes y otro del profesorado, para que finalmente consolidarse la *universita magistrorum* en la que los profesores con base en la práctica de exámenes, se hiciera con el poder en las aulas universitarias. Luego con la consolidación de los Estados modernos el poder de gestión paso a depender de una simbiosis o colusión entre el poder público y al menos una de las tribus académicas dominantes (Bourdieu, 2008). Mientras que el poder de los estudiantes se repartía primero en las "Naciones", luego en las fraternidades y sociedades de alumnos hasta quedar pulverizado. Estas relaciones poco han cambiado. En las universidades públicas estatales la representación paritaria entre profesores y estudiantes en los órganos colegiados de gobierno universitario anuncia que ambos colectivos detentan un poder equiparable -al menos en el papel- en la toma de decisiones institucionales, la realidad evidencia, que el poder simbólico no se distribuye, sino por el contrario se centraliza hasta hacerse unipersonal. En los órganos colegiados, el capital cultural de los profesores, la autoridad que emana de las posiciones directivas y el poder simbólico del rector terminan por avasallar a la representación estudiantil, e incluso constriñe las voces de la representación docente. En ese contexto de asimetrías del poder, los estudiantes de CU son parias, no

cuentan con organización alguna, tampoco disponen de representación en los órganos universitarios colegiados; ellos no tienen voz y tampoco voto. Desconocen la organización institucional y las formas de participación, además parece interesarles poco todo lo que pueda asociarse con política. Lo que si saben es que los representantes estudiantiles por los que han de votar se encuentran en los institutos, de ahí viene a CU, solo a colocar propaganda, una manta, un par de carteles y nada más, nunca vuelven, no tienen una sede o un despacho en donde se les puedan encontrar, para darles a conocer las necesidades de los estudiantes que pueblan este campus académico. Los estudiantes de CU sienten que en muchos sentidos no son parte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, que están solos, pero al menos cuentan con la comunidad de campus. El poder que a los estudiantes realmente importa, es el poder que afecta su vida cotidiana y sus posibilidades de éxito escolar, el poder colectivo que posibilita el ambiente de libertad que viven en campus; el poder que ejercen a través las redes sociales, redes por las que también fluye su mundo afectivo. Con ejercer esas formas de poder, por el momento parece serles suficiente. Los derechos de los estudiantes de los cursos más avanzados o las concesiones de género no se encuentran entre las prácticas de esta comunidad, ni tienen significado alguno. Ocupar inicialmente un espacio o la cantidad de miembros del grupo, define sin confrontaciones, sin violencia física o verbal, la apropiación de un territorio en los espacios comunes, en este sentido la comunidad universitaria se rige muy claramente bajo las normas del poder simbólico.

Los intendentes y conserjes que en un inicio fueron parte importante del apoyo que se brindaba a los nuevos pobladores, y a quienes los primeros estudiantes reconocían por su nombre, han ido perdiendo su influencia y cada vez son más los estudiantes que desatienden sus pedidos y crece el número de estudiantes que llegan a confrontarlos.

> *Le llame la atención a unos estudiantes que después de comer aventaron el papel aluminio a la basura, algunos le atinaron y otros no. Yo les dije que recogieran los papeles que habían tirado y uno de ellos se me enfrentó.*
>
> *No, no los vamos a recoger, para eso estas tú, para eso te pagan, para que limpies. Int. Ed A (2)* .

Se trata de comportamientos poco solidarios de algunos estudiantes, particularmente desagradable si se considera que en estamento de intendencia se encuentran laborando padres y madres de estudiantes de CU. Incluso un intendente es simultáneamente estudiante en el campus ICSA.

En los espacios comunes o en los territorios ocupados por estudiantes, los docentes permanecen al margen, ya que solo unos pocos logran que sus llamadas de atención reciban la respuesta esperada. Se trata más de una práctica de resistencia que de un desafío, porque parecen más receptivos cuando el mensaje o la solicitud proviene de los profesores más antiguos y conocidos, o de los miembros del equipo de gestión, como el coordinador académico, la responsable de COBE y los enlaces académicos porque ante ellos los estudiantes deben presentar solicitudes o trámites diversos y, siempre es mejor mantener la relación con la autoridad burocrática en buenos términos. Aunque tampoco hay mayor esmero en la atención porque los estudiantes van descubriendo que no basta con la comprensión y buena disposición de estos gestores, que siempre hay una autoridad central o de los institutos en la que recae el poder de autorizar o rechazar una petición.

> *Estuvimos pidiendo el cambio primero con el coordinador y con el Maestro Escudero, también fuimos –varias veces- hasta académicos para hablar con el director y nunca nos hicieron caso. Hasta que fue el papá de mi compañera que -es profesor- y habló con el de Académicos, entonces ya le autorizaron el cambio, pero solo a ella. Nor.Psi*

También atienden -y cuando les es posible eluden- al responsable del campus, que si bien no todos identifican, el tono de la comunicación y el uso de saco que porta como vestimenta cotidiana, anuncian que se trata de alguien con alguna autoridad dentro del campus. Quienes mejor lo identifican son los estudiantes "vendedores furtivos" a quienes ya ha advertido de las consecuencias de un comportamiento reiterado en la venta de alimentos.

Por lo demás este campus universitario como cualquier otro, está territorializado por estamentos cada uno dispone de un espacio, con el mobiliario, equipamiento y apoyos adecuados a su función, actividad y posición en la jerarquía institucional.

- Estrecho, precario y compartido para los intendentes, al lado de los enseres de limpieza.
- más amplio y luminoso para los administrativos, en planta baja, con escritorio, silla secretarial, equipo de cómputo y extensión telefónica,
- espacio personal, semiprivado, pero compartido con otros PTC en primeras y segundas plantas, amueblado con escritorio, silla secretarial y equipo de cómputo. Algunos cuentan con estudiantes en ayudantía docente.
- espacio común y compartido para docentes de dedicación parcial dotados de una gran mesa y sillas,
- espacios personales, semiabiertos pero acotados por medios muros, en planta baja para los enlaces académicos. Amueblados con escritorio, silla secretarial o ejecutiva, computadora, impresora, archivero, librero, extensión telefónica y apoyo de asistentes becarios
- espacios privados para el responsable y para el administrador del campus, dotados de escritorio, sillón ejecutivo, computadora de alto desempeño, librero, extensión telefónica y asistente.
- Estacionamiento exclusivo, personalizado y próximo al área de trabajo para el responsable del área, y el cuerpo de gestión, vehículos oficiales y discapacitados.
- Estacionamiento asfaltado, compartido –hasta donde quepan- para el personal docente.
- Estacionamiento de tierra y sello asfaltado, compartido por todos los miembros de la comunidad de CU,
- espacios y servicios de biblioteca, cómputo, acceso a internet, baños, bebederos y cafeterías, comunes y compartidos por todos los pobladores de esta comunidad, pero con claro predominio de los estudiantes.
- Espacios áulicos y de docencia, compartidos por estudiantes y profesores.

En estos espacios que constituyen el hábitat de CU, cada uno de los pobladores, según su estamento y posición, regula sus actuaciones e interacciones, dentro de los tonos, intensidades y márgenes de libertad que cada ámbito y momento institucional tolera o que el anonimato posibilita.

Araña de especie endémica en el campus universitario de CU. Fotografía de Juanita Martínez UACJ

9.3 La vida académica, una cultura en gestación

Las culturas académica e institucional, forman un entramado que es difícil de separar, la mutua implicación de una en otra complica esta tarea, por ello solo deslindaré, aquello que posibilite el análisis de condiciones y potencialidades de la Cultura académica y de las vías para constituirla en un componente central de la vida cotidiana en CU.

En la construcción de la cultura académica es el profesorado el agente más potente en virtud de su posición y capital cultural, pero es el contexto y el proyecto institucional lo que posibilita o restringe las acciones, interacciones y relaciones del quehacer académico. Pérez Gómez (2004,253) identifica a la cultura académica como "…el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje, se pretende provocar en las nuevas generaciones…" podrá apreciarse que Pérez Gómez implica de manera total al currículum en la cultura académica. Pero se refiere a una visión del currículum, que va más allá: de los objetivos formativos, de los contenidos de información estructurados, de las competencias esperadas en los egresados y de los modelos de evaluación. El currículum al que se alude es el currículum universitario en el que se construye e intercambia de manera dinámica y continua el conocimiento y los saberes. El currículum incluye:

a) lo que se instruye en los procesos formativos y que ha sido declarado en los planes de estudio y en los programas de las asignaturas.
b) el uso crítico, diestro y eficaz de la información, las tecnologías, los espacios y el tiempo,
c) todo cuanto se vive en los procesos formativos y en los escenarios universitarios;
d) los sistemas de relación, de interacción, de participación y estratificación; los valores, *ethos,* normas y grados de autonomía implícitos en los ritos, tradiciones, prácticas y jerarquías de la organización universitaria;
e) así como el sistema de experiencias de aprendizaje (tareas, estancias y prácticas) que los estudiantes realizan fuera de la institución como parte del proyecto y modelo educativo.

La cultura académica está ineludiblemente atada al conocimiento y a los intercambios de significados que realizan los miembros de una comunidad científica o universitaria mediante un entramado de funciones, prácticas y tradiciones muy complejo. La función más visible -desde la perspectiva de los estudiantes y sus familias- es la instrucción o enseñanza universitaria caracterizada por armonizar formas y escenarios de aprendizaje autónomo, colaborativo y grupal, con estrategias de perfeccionamiento que permitan compensar lagunas y deficiencias [de profesores y estudiantes] para preparar el capital humano que requiere la comunidad social (Pérez Gómez, 2004, 256).

En la cultura académica la función instruccional tiene como soporte central la dedicación y las competencias del profesorado para generar, aplicar, transmitir y transferir el conocimiento. Pero estas competencias no se limitan a cada profesor (a) en lo individual, sino a la potencia sistémica que se genera de las actuaciones e interacciones del profesorado en distintos escenarios y con diversos interlocutores como:

a) academias, cuerpos académicos y planta docente de un programa
b) las redes interinstitucionales,
c) estancias en empresas,
d) participación en proyectos sociales o gubernamentales
e) las relaciones colaborativas con estudiantes en funciones de ayudantía, asistentes de laboratorio, co-participantes en proyectos tutelados y tesis de innovación, diseño, investigación, aplicación o transferencia tecnológica.

f) proyectos estratégicos de vinculación con las necesidades sociales y con el mundo del trabajo.
g) Congresos y foros (presenciales y virtuales)
h) Publicaciones arbitradas o publicaciones conjuntas.

Cuando afirmo que la Cultura Académica en CU está en gestación, no pretendo denostar los esfuerzos que día a día se realizan en este *campus*, pero sí enfatizar que el aislamiento, la falta de colegiación *in situ,* la escasa investigación, la nula vinculación -aun con el entorno más próximo que lo constituyen las otras instituciones educativas asentadas en la Ciudad del Conocimiento-, la ausencia de congresos y foros de discusión -fuera del CUCOCON-, la proporción mínima de estudiantes participando en ayudantías y proyectos de investigación, tiene como causa *prima* la insuficiencia de profesorado de tiempo completo de alta calificación. Son los académicos quienes instituyen la cultura académica, y sin ello, simplemente no hay Cultura académica.

El profesorado de dedicación parcial, cuando posee experiencia profesional y las competencias docentes es el coadyuvante idóneo para la construcción de las habilidades y el *ethos* profesional, pero no suple al profesorado de tiempo completo, en quien recae la construcción del conocimiento y de la Cultura académica de la institución. Sin tutores, asesores, directores de tesis, investigadores en activo y sin académicos vinculados a proyectos de desarrollo, estudio y solución de problemas en empresas, instituciones y organismos civiles los estudiantes tienen pocos de quienes aprender. Los académicos - investigadores y creadores- no son meros reproductores del conocimiento, sino agentes que han participado -en primera persona- en su construcción, crítica y enriquecimiento. Son autores de una pequeña parte del saber, pero es esa autoría la que provee de autoridad al académico, la que lo autoriza a liderar los procesos formativos. La formación es un proceso emocional e intersubjetivo, que reclama no solo del intelecto, sino de un ambiente de retos y desafíos que envuelva e invite a los estudiantes a emular y participar en las tareas de crear, recrear y difundir el conocimiento.

> *…en los profesores, hay de todo uno buenos y otros no tanto. A mí siempre me gusta ir a la clase de un profesor que es muy activo, porque hace la clase muy interesante y siempre nos está provocando, pero a la vez es exigente. Algunos compañeros le dicen el "loco Ramos". Es como nervioso y parece que siempre anda acelerado, pero explica muy bien y como estudio en Estados Unidos y hace investigaciones nos trae artículos y cosas nuevas y…, yo por lo menos creo que he aprendido mucho…* Ale. ING.

Resulta evidente que la enseñanza es el componente de mayor cobertura y la función más visible de aquellas que integran la vida académica en las universidades, y que el eje de la cultura académica lo conforman –a la par- el conocimiento más decantado y las relaciones e intercambios entre los dos agentes protagónicos del proceso formativo (profesor-estudiante). Pero a pesar de la centralidad del conocimiento y los agentes no es prudente pasar por alto que las universidades son nichos ecológicos destinados a acoger el desarrollo de la cultura académica y se debe reconocer la contribución que hacen:

a) las infraestructuras, equipamientos y tecnologías que posibilitan tanto la generación, trasmisión y difusión del conocimiento como las interacciones, relaciones e intercambios,
b) los sistemas estructurantes (institucionales y supra-institucionales) que regulan y evalúan las actuaciones, planeación, colegiación, estratificación, desempeño y productividad de profesores, estudiantes, programas educativos, dependencias y de la universidad en su conjunto.

c) los ambientes, políticas, normas y tareas de aprendizaje en las que se encuentran los estudiantes con las prácticas y el conocimiento relevante en su profesión.

En la Ciudad Universitaria la construcción de infraestructuras y la dotación de los equipamientos han seguido la lógica de atender primero los espacios destinados a la función docente mediante la construcción de los escenarios –aulas, talleres y laboratorios- que acogen esta actividad en la modalidad de grupos de clase. Menos atención han recibidos los espacios de encuentro individual, de pequeños grupos –tutoría y asesoría- y es evidente la ausencia de recintos para el trabajo independiente y autónomo de los estudiantes, en los que puedan realizarse las modalidades de "aprendizaje por proyectos" o el "aprendizaje basado en problemas" (ABP). La desatención tal vez provenga de que estos últimos espacios de aprendizaje surgieron en instituciones con tradiciones académicas distintas a la de esta universidad (UACJ), o que quienes toman las decisiones sobre las infraestructuras necesarias se encuentran alejados de los modelos educativos emergentes. Pero debe reconocerse que las decisiones universitarias sobre el destino de los recursos financieros y humanos son del todo autónomas, están ligadas a programas de desarrollo (PIFI, PROMEP) establecidos por sistemas estructurantes suprainstitucionales que no solo regulan y evalúan el quehacer institucional; sino que a la vez proveen y dosifican los recursos humanos y financieros para el crecimiento, desarrollo a las instituciones de educación superior. En el caso de CU el tardío reconocimiento del estatus de DES a condicionado su desarrollo, permitiendo que crezca y se fortalezca la parte administrativa y de control escolar, hasta convertirse en un brazo largo que todo lo controla; mientras que la parte académica es un brazo corto que no logra enlazar la vida académica de los institutos y CU. Tampoco debe pasarse por alto que la Ley Orgánica vigente en la UACJ, dejó –en algunos aspectos- de ser el marco normativo adecuado para el desarrollo de una universidad con un número creciente de *campi* académicos, por ello es necesario

> *Entender el flujo de intercambios y sus efectos en la construcción de significados requiere atender la interacción conjunta de los elementos que componen el espacio ecológico Escolar* [universitario]. (Doyle en Pérez Gómez 2004, p.267).

En ese espacio ecológico la vida académica requiere de la participación autónoma y colaborativa de los estudiantes, ellos también deben actuar e interactuar en distintos escenarios y con distintos interlocutores. Desde el momento en que las tareas y experiencias de aprendizaje demandan trabajos y elaboración de proyectos e investigaciones en equipo, inicia su participación en la vida académica, al igual que cuando concurren a realizar observaciones, prácticas y estudios en el mundo real, porque de ellos extrae los elementos que les permiten contrastar y cuestionar la validez y vigencia o no de los saberes y conocimientos que la universidad le provee, porque son esos cuestionamientos el insumo esencial para la incorporación a las prácticas de la vida académicas: búsqueda, colaboración, discusión y difusión. Se aprende mejor lo que se vive, el *ethos* académico y profesional no es solo discurso, se aprende acompañando y dejándose acompañar –en una relación colaborativa- por profesores que se esmeran en la selección de experiencias de aprendizaje, en la investigación, en el diseño prototipos, de estrategias de intervención y mejora social, o en la mejora de procesos de gestión y de producción. Los estudiantes enriquecen la vida académica cuando en sus proyectos cuentan con la asesoría –experta y no directiva- de profesores interesados en que sean los propios estudiantes quienes construyan sus competencias.

La cultura académica se engarza con la vida los estudiantes, cuando estos se muestran dispuestos y capaces de elaborar ponencias, artículos y cárteles para participar en congresos de sus campos disciplinarios; cuando se esfuerzan en publicar o en participar en concursos de innovación en su campo profesional. Cuando convocan y organizan con la seriedad y el rigor que exigen las tradiciones académicas sus propios congresos y publicaciones. Cuando seleccionan como experiencias de aprendizaje, los veranos de

investigación, la movilidad y los foros de discusión interinstitucionales. Pero estas actuaciones tienen como condición, que lo que se espera de los estudiantes lo vivan con intensidad los profesores. Que las prácticas y significados que se pretenden inculcar a las nuevas generaciones constituyan la cotidianidad académica del profesorado.

> *Un poco decepcionado porque estuve preparando -todo el semestre- una ponencia, para ir a un congreso de la ONU en Ginebra, al final eligieron el trabajo de otro compañero, -también de aquí de CU-. Y me dio un poco de coraje… no envidia, coraje porque yo no encontré aquí otro profesor que me asesorara en el tema de Derecho Humanos que preparé, si hubiera estado en ICSA, donde hay más profesores que te pueden ayudar, mi trabajo hubiera estado mejor. Con un poco de asesoría,… a lo mejor tampoco gano, pero mi trabajo hubiera estado mejor.* Mg. DER

He afirmado que la cultura académica en CU, se encuentra en gestación, porque todo lo que he señalado como manifestaciones de la Cultura académica muestran poco vigor. Es cierto que los estudiantes apenas están arribando al nivel avanzado que es momento en que se elaboran las tesis y los proyectos de titulación y que en un campus universitario de reciente creación, difícilmente se cuenta con congresos, y actividades académicas consolidadas, pero lograrlo depende de contar con una proporción adecuada de profesores bien calificados y de mayor dedicación.

X. Recapitulación y algunas reflexiones en torno al impacto de las prácticas y políticas educativas en la comunidad académica de CU- UACJ

El estudio educativo de corte etnográfico se caracterizó por:

a) integrar en una aproximación etnográfica distintos enfoques y teorías del campo social;
b) mantener un sistema de categorías de análisis abierto a la emergencia de rasgos, y singularidades que dieran visibilidad a las emociones, actuaciones y condiciones de la vida cotidiana en el escenario antropológico de CU,
c) por ser un estudio que recorre las superficies geográfica y social, identificando los lugares y espacios (topos) incluido el cibernético, en los que esta comunidad construye e intercambia significados, prácticas y sentidos de vida.
d) por ser un estudio descriptivo, de narración densa que documenta aspectos singulares de la comunidad de CU, en el que se entraman las visiones del investigador con las voces e interpretaciones de los pobladores del campus durante el periodo 2010-2013.
e) documentar vivencias, voces, imágenes y registros en las redes sociales acerca de las condiciones materiales, afectivas, simbólicas en las que se construyen y expresan con semejante intensidad: las regularidades de la vida cotidiana, como las aspiraciones y avatares de la comunidad universitaria del campus.
f) Utilizar procesos de triangulación entre instrumentos, informantes y momentos como soporte de las interpretaciones y de la credibilidad del estudio.
g) Interpretar desde los referentes del investigador: las voces, registros y observaciones sintetizadas en un conjunto de reflexiones orientadas a ofrecer "en el proceso de devolución a la comunidad" como propuestas u objetos de discusión, un conjunto de: supuestos, prácticas, políticas y normatividad institucionales que inciden en: la equidad en el acceso y permanencia en la educación superior; en la vida cotidiana de los estudiantes; en la posibilidad de conciliar otras ocupaciones y con ello en las probabilidades de cursar con éxito una educación superior de calidad.

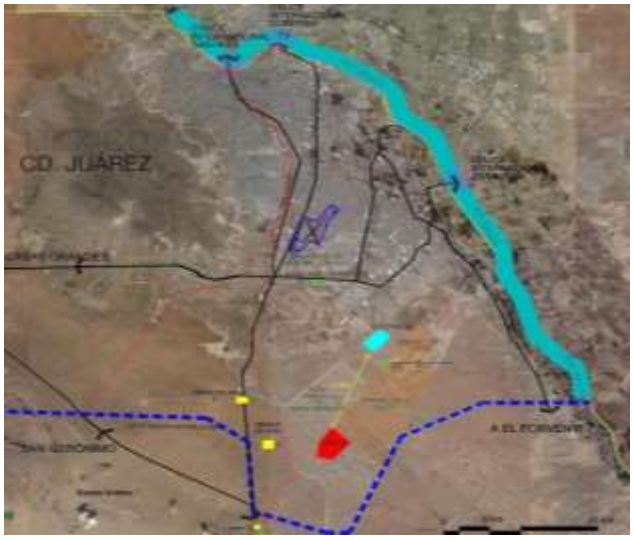
10.1 La lejanía o el destierro urbano de una comunidad universitaria

La **lejanía** es una condición que afecta de manera directa y evidente la vida cotidiana de los miembros de la comunidad de CU. La ruptura o elongación del hábitat cotidiano está determinadas por el **Sistema de cosas** (Santos 2000c)

- elementos geo-topográficos y climáticos que integran un entorno inhóspito exacerbado por la aridez, la resolana, el clima extremoso, los vientos y las tolvaneras;
- equipamientos urbanos, servicios, vialidades y los medios de transporte que, en el caso del campus Ciudad Universitaria resultan insuficientes.

La conjunción hace evidente que: la lejanía-distancia, se traduce en: consumo de tiempo, reducción de oportunidades y pérdida de autonomía; La lejanía derivada del desprendimiento del tejido social urbano y de la insuficiencia o carencia de los servicios urbanos e interurbanos se manifiesta en: estados emocionales ambiguos, aumento de costos y confirman la percepción de destierro.

La lejanía impacta las dimensiones: emocional, económica, social y por supuesto, la académica. Tiempo, costo, horarios de clase y medios de trasporte, alteran las regularidades cotidianas y constriñen la posibilidad de conciliar la vida universitaria con otras ocupaciones (trabajo, familia, deporte).



Fotografía aérea del campus CU-UACJ (en rojo) que ilustra el desprendimiento del tejido urbano.

En el componente emocional prevalecen:

- -aunque cada vez más diluida- la sensación de rechazo, minusvalía y primera derrota;
- para otros el solo ingreso a la universidad, ya representa una primera victoria;
- para algunos, se trata solo de una estancia temporal. (cambio, abandono, nuevo examen).

Co-existe la noción de riesgo, inseguridad y destierro junto a las necesidades afectivas de auto-arropamiento y de construcción de sentidos de comunidad e identidad propios, como resultado de las reiteradas interacciones y los acompañamientos en el proceso de asimilación al campus universitario de CU.

El hábitat universitario a medio hacer y el aislamiento cohesionan y precipitan los afectos y las miradas hacia el interior de la comunidad, que encuentra en los vínculos afectivos redes sociales y en los dispositivos electrónicos los soportes emocionales de su estancia en CU. Esta cohesión solidaria es una actuación colectiva observada por Durkhaim (2004) para grupos sociales expuestos a condiciones, tratos adversos o asedio.

Los comportamientos de algunos miembros de los tres estamentos de esta comunidad evidencian que se trata de una cohesión *ficta* o provisional, porque: conforme se expanden los espacios educativos disponibles; se incrementa el número de pobladores, y se diversifican los servicios, la cohesión parece diluirse y es sustituida por comportamientos territoriales que recuperan la cohesión por programa educativo, por instituto y por género.

Prevalece el sentido de comunidad sustentado en las relaciones que se han ido construyendo con los co-ocupantes, y por la percepción de que la estética arquitectónica y la continua edificación anuncian (o al menos prometen) tiempos mejores.

El sentido de comunidad, es vulnerado por los pobladores -de todos los estamentos- que realizan trámites y gestiones personales (utilizando sus capitales: social, político y simbólico) para obtener el beneplácito de la autoridad pertinente para su traslado a los *campi* urbano. Se trata de una estrategia ambigua destinada a lograr la aceptación de los compañeros de CU, en tanto logran el traslado al *Campus* Norte. A pesar de ello, el sentido de comunidad se mantiene en un porción del estudiantado que asumió desde el principio que deberían asimilarse a las condiciones del campus CU, incluyendo a quienes no disponen de relaciones

para su traslado y a los estudiantes aceptados en programas que solo se imparte en el campus CU.

> *A mi si me gustaba CU, pero no es lo mismo, mire yo hago 15 minutos de mi casa aquí. Cuando estaba en CU eran tres o cuatro horas diarias perdidas. Le voy a decir solo tres cosas por lo que no regresaría a CU. Ya conseguí trabajo y estando en CU no tendría tiempo; aquí, los profesores son igual de buenos y hasta mejores que en CU, aquí la biblioteca si, tiene bastantes libros. Y le va a parecer raro, pero aunque estoy trabajando, me queda más tiempo para estar con mi familia. Lo único que si extraño de CU son mis amigos porque aquí todos parecen más ocupados, muchos trabajan o hacen otras cosas. ED.Ex CU.*

¿Por qué yo?, por qué aquí? Son preguntas recurrentes, pero para todos está claro que el compañerismo y esa dosis adicional de libertad que les propician la lejanía, el aislamiento y la falta de estructuración social de campus universitario, les permite explorar nuevos y diversos comportamientos y relaciones. Esas mismas condiciones contribuyen en hacer tolerable y hasta grata la estancia en CU, sobre todo para quienes escapan de condiciones de vida precarias o de relaciones intrafamiliares adversas o excesivamente tutelares; pero también para quienes vienen de otras localidades y se sienten solo, para los que han formado un grupo de amigos o una pareja. Sin embargo dos factores que con frecuencia lastran los componentes favorables de la afectividad son la pérdida de autonomía y los tiempos de espera considerados invariablemente también como una pérdida. El primer factor es particularmente restrictivo para quienes están sujetos a los horarios y destinos del transporte institucional; para otros miembros de la comunidad que combinan para los traslados el transporte institucional y el trasporte público, la autonomía mejora; aunque también aumentan costos y riesgos. La autonomía solo parece estar al alcance de quienes disponen de un automóvil para concurrir y abandonar el campus universitario a voluntad. Para los primeros la pérdida de autonomía viene acompañada de largos tiempos de espera en un escenario que no acaba de instituir la vida académica y que de manera inadvertida van induciendo comportamientos sedentarios, indolentes o evasores, destinados a consumir los tiempos muertos. Ahí y entonces surgen algunas interacciones y actuaciones –de connotaciones diversas- que tienen frecuentemente como soporte las redes sociales y como escenario, las cafeterías, los espacios intersticiales y el gran corredor A-C constituido en el ágora de esta comunidad. Pero también son espacios y tiempos de anonimato y hasta de invisibilidad en donde el estudiantado menos protagónico, permanece casi agazapado esperando el momento de partir o de regresar a clase.

Estudiantes jugando cartas en el interior del indiobus. Fotografía de grupo de contraste

La lejanía, es una condición potente, cuyos efectos negativos son paliados parcialmente por el establecimiento del indiobus, un sistema de transporte institucional gratuito, cuyas ventajas y limitaciones se hacen más visibles conforme crece la población escolar en CU. Este programa indiobus fue una medida “emergente” creada como alternativa (casi la

única) para ingresar a un campus universitario aun sin vialidades pavimentadas y sin servicio de transporte público. Se trata de una estrategia de gran costo para la institución, pero también de gran valor y aprecio para la comunidad universitaria y sus familias. A pesar del creciente aprovechamiento de la ruta universitaria del trasporte público que enlaza desde 2012 la zona urbana con el campus universitario, el traslado directo, gratuito y relativamente seguro, -aunque no siempre cómodo- han permitido que el indiobus se arraigue en las regularidades, rutinas y automatismos de los estudiantes de esta comunidad.

La institucionalización de los servicios de trasporte universitario tiene dos vertientes, la primera proviene de los usuarios –arrojados del entorno urbano- a quienes les reduce gastos y riesgos, a la vez que los provee de un nicho antropológico, que les permite descansar e interactuar reiteradamente con sus compañeros co-habitantes de CU, reafirmando el sentido de comunidad. La segunda vertiente tiene que ver con el creciente reconocimiento de que la distancia entre el domicilio y el centro educativo -con la implicación de tiempo, riesgos y recursos necesarios para recorrerla– constituyen -en su conjunto- un factor que: incrementa la inequidad; vulnera la autonomía personal, reduce los tiempos disponibles para la actividad académica y constriñe notablemente las posibilidades laborales y de segundas ocupaciones de los estudiantes; pero también de los profesores.

El programa de transporte universitario “Indiobus” tiene su correlato en los servicios y becas de trasporte que diversas universidades han instituido, teniendo como población objetivo a estudiantes de bajos recursos cuyos domicilios familiares se encuentran en centros de población y rancherías relativamente próximas al centro educativo y para quienes “la educación como un servicio de proximidad” resulta una quimera, porque deben dedicar varias horas de su día al traslado, un tiempo que en el caso de la comunidad de CU equivalente al necesario para trasladarse en un viaje interurbano a una localidad ubicada a 100 kilómetros de distancia.

Las características dispersoras de las megalópolis y el incremento de unidades académicas periféricas y ultraperiféricas a los centros urbanos, evidencian que “la equidad en el acceso” a la educación superior de calidad, tiene como primera prueba la posibilidad de llegar al centro educativo. Por ello se establecieron políticas compensatorias en materia de trasporte, concretadas en servicios de traslado, becas de transporte, adquisición de unidades de transporte o concesión del servicio de transporte institucional a empresas privadas; todas las alternativas forman ya, parte de las prácticas de las instituciones asentadas en Ciudad del conocimiento: Colegio de Bachilleres, CONALEP, UACJ e ITCJ.

Los programas de apoyo, subvención, becas y servicios, para el traslado de estudiantes, deben entenderse -en el contexto de la dispersión geográfica y la desigualdad económica- como una estrategia compensatoria y parte de la política de equidad, y no como una acción emergente o temporal. Por ello las becas, apoyos y servicios de traslado de estudiantes deben diseñarse con criterios claros y proporcionales que consideren: distancia, tiempos de traslado y condición económica de los estudiantes tanto locales como foráneos.

Parece oportuno – a la luz de la lejanía- aprovechar el peso político, el contexto prevaleciente y el apoyo social que pueden movilizar las universidades y en general de las instituciones educativas asentadas en la Ciudad del conocimiento para impulsar de manera coordinada y conjunta la apertura de nuevas vialidades de acceso, expeditas y seguras, pero también para que la única vía existente –hasta este momento- sea dotada con señalamientos, acotamiento e iluminación que mejoren la seguridad de esta creciente comunidad.

Por su parte la UACJ, como evidencia de prácticas institucionales de inclusión -al menos- las unidades del transporte universitario deberían contar con los dispositivos de diseño universal que faciliten el acceso y seguridad de personas con: capacidades diferentes, tallas diversas, mujeres embarazadas, y de estudiantes con alguna lesión temporal.

El arribo de diversos medios de trasporte a CU debe dar pie a que las instalaciones y equipamientos en la ciudad universitaria provean de áreas de resguardo para el ascenso y descenso de pasajeros, de senderos pavimentados para el tránsito peatonal, y en general de condiciones que hagan más habitables, seguros y aprovechables los espacios de espera y encuentro.

Resulta por lo menos extraño, que en una institución pública destinada a la formación cívica en la igualdad, la inclusión y la sostenibilidad ecológica, se invierta preferentemente en habilitar espacios para acoger a los automóviles de funcionarios, estudiantes y docentes que utilizan ese medio particular de transporte y que no se dedique la misma atención al equipamiento (sombreado, iluminación nocturna y asientos) en los espacios de tránsito y espera destinados a los pobladores universitarios, usuarios de los medios colectivos de trasporte.

10.2 Aislamiento y entorno inhóspito del campus CU

La segunda condición evidente es el aislamiento y lo inhóspito del entorno circundante aparejada de notables omisiones y ausencias de servicios y equipamientos que cotidianamente se encuentran en el tejido urbano. Esta condición dificulta, encarece y trastocan la regularidad de las actividades, consumos, rituales y comportamientos cotidianos de los pobladores del campus universitario.

Los pobladores de CU saben que una vez arribando al campus universitario, cualquier olvido o urgencia, se convierte en un factor estresor o por lo menos en desazón y frustración. Un simple malestar estomacal, una diarrea, un sangrado inesperado; la rotura del pantalón, el desprendimiento de la suela o el tacón, el olvido de un trabajo o de la memoria USB; una llamada de urgencia de casa, la pinchadura de una llanta, la descompostura del auto; o que el teléfono celular se quede sin saldo, estando en CU, nunca es un problema menor.

Fotografía aérea del campus Ciudad Universitaria. Tomada de Google Earth

La condición de aislamiento es textual, en medio de una gran área semidesértica se encuentra un disperso archipiélago de edificaciones pertenecientes a cuatro instituciones educativas, dos de nivel superior (UACJ e ITCJ II) y dos más de nivel medio superior (CECyTECH y COBACH), que constituyen la avanzada de lo que algún día será la “Ciudad del conocimiento”. La insularidad es reforzada por la falta de intercambios, cooperación o servicios comunes entre las instituciones, salvo el transporte público “Ruta Universitaria”, cada comunidad se las arregla con sus propios medios, en su propio espacio y territorio. Aunque todas comparten las mismas condiciones climáticas, entre las que destacan la resolana, los

vientos, tolvaneras y las bajas temperaturas durante el invierno, amén de intermitentes plagas de insectos. Cada institución afronta estas condiciones adversas desde su propia concepción y economía. Las áreas que circundan a todas las instituciones se caracterizan por la desnudez propia a las zonas semiáridas en donde algunos, mezquites, pequeñas palmas y arbustos de gobernadoras constituyen una flora de baja talla, incapaz de proveer de sombra o resguardo. Dos instituciones han intentado remediar esta condición instalando domos de lámina galvanizada como techumbre de sus canchas deportivas, que proveen de alguna sombra a sus poblaciones. Pero el campus de la Universidad que es el polígono más densamente poblado, dotado de las mayores infraestructuras y con mayor desarrollo, no cuenta con valladares vegetales, senderos arbolados o un umbráculo que provea de sombreado y resguardo a esta comunidad. El estudio de sombras que mostré con anterioridad, ilustra cómo se desplazan los territorios de interacción de los estudiantes que -convertidos en cazadores de sombras- ven acortarse sus dimensiones con el paso del día, hasta quedar los grupos de estudiantes plegados a los muros de edificios y jardineras.

Fotografía de grupos de estudiantes “cazadores de sombras en CU.

El Plan Maestro de la Ciudad universitaria contemplaba, un área de encuentro, sombreada denominada “kiva”, que recuerda edificaciones de las culturas indígenas del desierto, además áreas arboladas a lo largo de los grandes corredores para proporcionar sombra, resguardo de los vientos y un ambiente natural que ilustrara la posibilidad de conciliar y armonizar cultura y natura. Esta parte del proyecto arquitectónico y urbanístico, por el momento parece haberse abandonado o pospuesto para tiempos mejores. Las arboledas, umbráculos, los jardines botánicos sustentables y representativos de la flora del desierto, las mesas, bancas y espacios de encuentro, no aparecen acciones prioritarias en los planes de desarrollo. Se ha renunciado a fuerza de cálculo (costo beneficio) al propósito de convertir a la Ciudad Universitaria en un espacio educador ejemplar, privilegiado la visión de un espacio contenedor de la actividad docente. Incluso la instalación de placas fotovoltaicas para generar energía eléctrica se ha contenido y el proyecto de aprovechamiento de la fuerza eólica y la planta tratadora de aguas residuales han quedado para después.

La falta de equipamiento urbano y del tejido social de soporte que debe caracterizar al Campus universitario como Campus didáctico, afectan y marcan (co-marca) la vida de esta comunidad. Las alternativas de alimentación, resultan insuficientes y con frecuencia vulneran las prácticas de higiene y los rituales colectivos y socializadores de la alimentación. Faltan en el campus universitario o en sus bordes de librerías, papelerías, farmacias, cafés y las áreas verdes que suelen formar el entorno de las ciudades universitarias y en esta lejanía cada carencia es privación. Sin sombras, sin mesas o bancas al aire libre, y sin una red de servicios, los trashumantes estudiantes se mueven en círculos, transitan y regresan, siguen las sombras, buscan una saliente, un escalón o una jardinera en donde sentarse y esperar, viviendo un currículum oculto de minusvalía y abandono, en el que cultivan la apatía y aprenden a dejar correr el tiempo.

Los estudios sobre: pobreza alimentaria, desnutrición entre universitarios, y de la probada relación entre alimentación y rendimiento académico; han hecho poca mella en las políticas y estrategias institucionales tendientes a garantizar que los estudiantes de bajos recursos –que cada día son más- tengan acceso a una alimentación adecuada. Aún no se hacen esfuerzos institucionales por crear las condiciones escénicas en las que puedan realizar su ingesta en condiciones decorosas. El supuesto de que los universitarios son una casta privilegiada prevalece, aun cuando el abanico socioeconómico de esta población se ha diversificado, y que un número creciente estudiantes provienen de polígonos urbanos considerados en los márgenes de pobreza. No se acierta en crear un área de comedor o un espacio equipado que pueda fungir como tal. Resulta igualmente oportuno señalar que el programa incipiente de beca alimenticia podría institucionalizarse como parte de las políticas de equidad y del programa "Universidad saludable".

En general los espacios y servicios de restauración son insuficientes: en el edificio A se carece de bebederos y en los depósitos de agua -casi por norma- faltan conos o vasos desechables para tomarla; en el campus universitario están ausentes los dispensadores automáticos de alimentos y bebidas; no existe un comedor o una zona de libre acceso equipada con horno de microondas, hielo, tarja para el aseo de sus enseres y mesas para que pueda ser utilizada como comedor por los miembros de esta comunidad que traen sus alimentos de casa o que los han adquirido en el trayecto. Los sillones de descanso son escasos y por su versatilidad suelen ser más disputados que las sillas de espera.

Estudiante dormido en un área con sillones y sillas de espera. Fotografía grupo de contraste

El día puede resultar muy largo y agotador, para los estudiantes con huecos en su horario de clase, cuando no se tiene en "el mundo a la mano" un sillón, una zona alfombrada o un poco de pasto en donde recostarse y restaurar en forma sosegada las fuerzas físicas y el estado anímico. Pretender ignorar que los universitarios son también cuerpos que se agotan, y que por ello: cansancio, hambre y estrés son asunto institucional, viene aparejado con estudiantes angustiados, distraídos, somnolientos o dormitando en autobuses, pasillos, en biblioteca y en las propias aulas de clase.

Los comportamientos recurrentes, evidencian algunos aspectos de la cotidianidad en CU: el primero es la ausencia de áreas confortables para descanso tanto en el interior de los edificios como en áreas verdes y sombreadas; el segundo son los tiempos de traslado y los horarios discontinuos que resultan agotadores; y tercero que surge al adicionar a estas dos condiciones, es la pérdida de autonomía para realizar otras actividades u ocupaciones (trabajo, familia, prácticas, o Servicio Social).

Para los pobladores de CU, cargar por horas la computadora portátil, los libros y materiales escolares y mantenerse alerta para evitar hurtos y extravíos llega a convertirse en una práctica ineludible, en especial para estudiantes y profesores que no cuentan con automóvil y que deben trasladarse en el campus universitario no solo a distintas aulas, sino a

distintos edificios portado todos sus materiales. Estas prácticas son tan cotidianas que parecen naturales, pero nos muestran la poca consideración y el desinterés institucional por conocer: la vida, condiciones, regularidades, rituales y privaciones que constituyen la cotidianidad de los agentes protagónicos de esta comunidad.

En el campus CU existe una pequeña dotación de casilleros, destinados exclusivamente para los estudiantes de los programas de diseño y arquitectura. Como el aprovechamiento de esos casilleros no es intensivo y se han expuesto los riesgos potenciales de un mal uso, la proporción y aprovechamiento de este equipamiento no se ha extendido. Pero parece prudente incrementar la dotación de casilleros, porque este mobiliario permitirá a los estudiantes y profesores disponer de un espacio seguro en donde dejar materiales, ropa y calzado que no serán utilizados en ese momento e incluso en ese día.

Las actividades y prácticas de restauración se extienden más allá de la alimentación, la provisión de agua, el descanso y los espacios de encuentro y espera. El aseo también es restauración y debe entenderse -en los contextos educativos-, no solo como cuidado e higiene personal, sino como una práctica cultural de respeto a los co-ocupantes del hábitat universitario; es importante porque impacta el ámbito emocional, la autoestima, la calidad de las interacciones y el rendimiento escolar. El aseo permite a los estudiantes reincorporarse con mayor disposición a las tareas de aprendizaje y son muestra de consideración a los co-ocupantes durante la interacción social y los encuentros áulicos, por ello resulta pertinente y educativo incentivar el lavado de manos, el aseo bucal y contar con áreas de duchas y vestidores en donde, quienes realizan otra actividad (deporte, trabajo o práctica) puedan por lo menos refrescarse o realizar un cambio de ropa. También parece prudente que en los baños de mujeres se adapten aditamentos para ducha vaginal que les permitan sentirse más seguras y aseadas en los días del periodo menstrual.

El aislamiento en la comunidad universitaria implica resignación, impotencia y algunas privaciones. Sometidos a la buena voluntad de la gestión universitaria o condenados a esperar el momento en que el crecimiento urbano o el crecimiento de la población estudiantil hagan costeables la llegado de otros servicios y comercios. La carencia de teléfonos públicos o de puntos de recarga para teléfonos celulares, de servicios institucionales *in situ,* pero sobretodo la ausencia de medidas y estrategias para atender potenciales riesgos y accidentes entre los miembros de esta comunidad resulta inadecuado. Sin seguridad pública, sin un sistema de emergencias próximo y sin planes de evacuación, atención a contingencias o simulacros, el aislamiento para todas las comunidades escolares instaladas en Ciudad del Conocimiento transita entre el riesgo y el abandono.

Las segundas ocupaciones no son para muchos estudiantes una elección, sino imperativos derivados de sus actuaciones y condiciones socioeconómicas. Trabajar y estudiar, o estudiar y atender a hijos menores simultáneamente, puede ser la única posibilidad de realizar estudios universitarios. Las estadísticas institucionales muestran que quienes trabajan tienen buenas posibilidades de concluir sus estudios, o al menos que la mayor parte de quienes egresan, han compaginado trabajo y estudio, ese esfuerzo también crea condiciones que facilitan la incorporación al mercado del trabajo profesional, porque el egresado cuenta con alguna experiencia laboral, aunque no siempre esa experiencia es coincidente con su área de formación.

Estudiar en Cu cursando una carga académica adecuada (32-40 créditos) y trabajar resulta una tarea titánica, porque los tiempos de traslado y el horario de actividades docentes (8:00 a 20:00 horas) complican cumplir ambas ocupaciones. Cualquier tropiezo académico complica la trayectoria escolar y el tiempo requerido para concluir sus estudios al colocarlo en los últimos lugares a la hora de elegir asignaturas y horarios el siguiente semestre.

	Tuvo beca		
Trabaja	Sí	No	Total
Si	750	428	1,178
No	285	146	431
Total	**1,035**	**574**	**1,610**

Padrón de Egreso UACJ 2007-II a 2008-I.

Considerar exclusivamente el promedio del semestre anterior para establecer el orden en que los estudiantes habrán de seleccionar las asignaturas para cada semestre resulta de alguna manera inequitativo, porque privilegia a los privilegiados, pues quienes realizan mayores esfuerzos por atender dos ocupaciones (trabajar y estudiar, por ejemplo) con frecuencia se encuentran en la disyuntiva de llevar cargas menores para seguir trabajando o dejar de trabajar para avanzar con mayor regularidad, decantándose la mayor parte de los estudiantes-trabajadores por la primera alternativa. Tal vez sea tiempo de flexibilizar las políticas y prácticas de la gestión académica incorporando alguna prerrogativa compensatoria en los procesos de reinscripción a quienes tienen una segunda ocupación, restablecer los periodos de altas y bajas (suspendidos por conveniencia administrativa, más que por razones académicas) así como otorgarles prioridad en el cambio de horario, a fin de posibilitar el avance académico de quienes son más vulnerables. También es posible mejorar la equidad con otras alternativas que dependen de la flexibilidad curricular y de la capacidad institucional, como ofertar más asignaturas en las modalidades: virtual y semi-abierta, así como dando vigencia a los criterios del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA, 2007) para otorgar créditos académicos a los aprendizajes y competencias alcanzados en sus centros de trabajo, por actividades deportivas y de acondicionamiento físico; pero también implantando modalidades de evaluación flexibles como el examen único (ya existente), restableciendo en la normatividad académica periodos de evaluaciones extraordinarias o de reposición (UNITEC, 2009, Art.35) para presentación de exámenes, proyectos y trabajos que fueron omitidos y exámenes de recuperación (UAM, Azcapotzalco http://cse.azc.uam.mx) que por una parte evite que los estudiantes tengan que volver a cursar una asignatura en la que habían logrado avances, o que los profesores hagan concesiones discrecionales y otorguen calificaciones piadosas; pero fundamentalmente porque las evaluaciones deben dejar de ser un instrumento de selección social y de control, para rescatar su función educadora, como recurso estratégico de aprendizaje que permite identificar fallas y carencias como condiciones de mejora.

10.3 Los edificios educativos o el espacio educador

El horizonte a fuerza de su invariable presencia, deja de verse. Entonces la arquitectura singular, el confort interior, el ambiente de libertad, el afecto construido en los reiterados encuentros personales y las evasiones virtuales se convierte en los únicos referentes compartidos de satisfacción.

> *La gente dice que los edificios están muy bonitos, pero a mí no me parece que eso sea importante. Que esté redondo en que ayuda, en nada. Para mí ese edificio fue mi peor experiencia, pasar ahí todo el día sin agua, la luz fallaba a cada rato, sin aire o con mucho frío. No teníamos a donde ir, no había nada que hacer. Lo peor era que faltaran maestros, porque con clase o sin clase nos teníamos que esperar hasta las cuatro que salía el indiobus. Lo único que recuerdo con gusto son mis amigos, y que como todos*

estábamos en el mismo edificio conocías mucha gente, de todas las carreras y eso era muy padre. Excamb-CU-ICSA

Resulta comprensible a luz de las condiciones de violencia imperantes en la ciudad el apremio de la UACJ por recibir a un mayor número de estudiantes en sus aulas, no solo como una acción encaminada a mejorar la equidad en el acceso; sino también como la contribución institucional en el proceso de desactivar la violencia. Pero no por ello debe soslayarse que en la premura las condiciones de vialidades, comunicación, infraestructura, servicios públicos y sobretodo de los servicios educativos, como los de atención a los miembros de esta comunidad pionera, fueran precarios. Algunas condiciones han mejorado sustancialmente, pero la acogida en edificios a medio terminar continúa siendo la práctica imperante, contraviniendo los principios de seguridad y habitabilidad que corresponde a los edificios públicos y en particular a los de instituciones educativas. Las visiones retrospectivas sobre el nacimiento de la UACJ y de las primeras instalaciones, arrendadas y adaptadas parecen justificar que en su nacimiento todo campus universitario deba iniciar sus actividades en condiciones de insuficiencia, que poco a poco se irán mejorando. Sin embargo los procesos de planeación, los estudios de pertinencia y de factibilidad- ahora ya una práctica institucionalizada en todas las universidades públicas- deben resultar herramientas eficaces para prever y programar la atención de las necesidades futuras; pero primero deben atender las necesidades presentes en materia educativa, de investigación y de vinculación con la comunidad. La universidad debe mostrar no solo a la Subsecretaria de Educación Superior y al gobierno del Estado –proveedores de recursos-, sino a la comunidad universitaria y sobre todo a la sociedad que acoge a la institución, la seriedad y solvencia de los estudios y planes de desarrollo que avalan la apertura de un nuevo campus académico. Contando desde el inicio con infraestructuras, servicios y profesorado debidamente calificados, porque cuando se trata de educación de calidad no son válidas la improvisación, ni la provisionalidad.

En los planes, proyectos y en el día a día, deben armonizarse presencia y suficiencia de personal académico, servicios, infraestructuras y equipamientos acordes a las características de la oferta educativa y a la magnitud de matrícula convocada. La apertura de un campus académico y de cada uno de los edificios e infraestructura deberá realizarse, solo cuando se esté en posibilidad de cumplir con calidad las funciones universitarias y brindar los servicios educativos en condiciones adecuadas de seguridad, funcionalidad y confort.

Sin equipamiento, laboratorios, bibliotecas, talleres y salas de estudio de libre acceso en donde ejercer su ocupación, las comunidades pioneras viven una promesa de “educación de calidad” que no los alcanzará. El Campus universitario espléndido que se muestra en maquetas y documentales no será su hábitat; aunque algunos pobladores se sienten satisfechos de ser partícipes de este gran proyecto. Anonadados por el acceso a la universidad, no advierten que el trato y las condiciones a las que son expuestos corresponden a los peones del ajedrez, a los soldados de a pie, a la avanzada necesaria para que abra el camino de acometidas mayores. La institución evade y posterga su obligación presente, mostrando un futuro promisorio, parece no advertir que se trata de personas, grupos y generaciones completas de estudiantes que estarán inadecuadamente atendidos y con mayor riesgo de obtener un formación endeble; aunque –paradójicamente- con sus actuaciones y privaciones harán una gran contribución a la institución y a las futuras generaciones al dar mayor visibilidad a: la necesidad de profesorado calificado; los puntos débiles y las virtudes del proyecto; la pertinencia de oferta educativa; la idoneidad -o no- de los servicios e infraestructuras universitarias.

Estudiantes en corredores interiores de los edificios “A” y “C”. Fotografías de grupo de contraste

Mis observaciones y la estancia de 30 meses en el campus CU escuchando las vivencias de esta comunidad; al retomar sus voces me permiten sugerir el establecimiento de una normatividad institucional orientada a vigilar que el diseño arquitectónico y urbanístico, así como la distribución de espacios educativos atiendan los principios: de la “arquitectura para todos” (Hernández, 2011); del “Campus didáctico” (Campos, 2009) de los “espacios educadores” (Rinaldi 2001) y de los ambientes de aprendizaje afectivo (CELE_OCDE, 2009). Se trata de contar con espacios, edificaciones y ambientes institucionales en los que se concilien habitabilidad y funcionalidad, versatilidad y estética; espacios que se constituyan en ambientes para el aprendizaje, “un buen diseño empieza con la gente” (Takaharu, Tesuku en CELE_OCDE, 2009). Quienes diseñan, construyen y equipan los espacios educativos pasan por alto necesidades básicas de “la sociedad del conocimiento o -si se prefiere-de la “sociedad de la información” como: los enchufes eléctricos para que los estudiantes puedan hacer uso de sus dispositivos electrónicos en aulas, salas de estudiantes, biblioteca, cafetería e incluso en algunos equipamientos exteriores; espacios y amueblamientos para el trabajo independiente, autónomo y colaborativos demandados también por el modelo educativo. Por ello parece pertinente establecer una política que obligue la discusión y participación de: miembros de la comunidad universitaria (profesores, estudiantes y personal administrativo) junto a especialistas en procesos e innovación educativos, y de expertos en arquitectura inteligente y sustentable, en el diseño de infraestructuras a fin de:

- mejorar la integración y habitabilidad de los conjuntos de edificios;
- asegurar la accesibilidad universal en todo el campus, áreas y servicios universitarios,
- establecer espacios flexibles y versátiles capaces de acoger actividades: de docencia, integración social, culturales, de restauración, así como de espacios y equipamiento para el deporte y la recreación. “los espacios físicos en las escuelas deben ser diseñados para igualar el aprendizaje requerido para un currículo moderno” incorporando en el campus educativo, espacios de libre acceso con sonoridades y mobiliarios distintos:
- **reflexivo** (para trabajo independiente);
  creativo (trabajo colaborativo),
  interactivo para encuentro y trabajo independiente de grandes grupos. Fisher, 2006 en CELE-OCDE (2009, pág. 13)
- propiciar la construcción de las culturas: ciudadana, democrática y académica (la cultura universitaria) estableciendo: múltiples espacios de acceso libre, y servicios comunes a todos los universitarios, pero también espacios para acoger, dar visibilidad y funcionalidad a las representaciones de estudiantes y profesores; dotándolos no solo de espacios y visibilidad, sino de voz y de vías para expresar sus posiciones en la toma de decisiones.
- garantizar la seguridad de personas y bienes, así como la salud e integridad manteniendo bajo control los factores de riesgo, y

- optimizar la sustentabilidad del campus con: el aprovechamiento de la luz natural al interior de los distintos recintos; el uso de energías renovables, el reciclamiento de aguas y materiales y la disposición de residuos y basura;
- mejorar la integración, aprovechamiento y habitabilidad de las áreas exteriores armonizando áreas de tránsito peatonal, áreas verdes, mobiliario exterior y zonas sombreadas.
- Ofreciendo: servicios, programas y actividades abiertos a la comunidad.

En resumen se trata de que los edificios dejen de ser: meros contenedores de docencia, obras estéticas o feudos con espacios y usos establecidos en forma caprichosa; para que en lo sucesivo la infraestructura universitaria atienda tanto los criterios establecidos en la Visión institucional como aquellos aspectos y características que de acuerdo con El Centro de Ambientes para Aprendizaje Efectivo impactan en la calidad educativa, en la integración al contexto social y en la construcción de la cultura ciudadana. CELE_OCDE (2009, págs. 22 y 23).

10.4 La vida institucional y académica en CU

Las instituciones son organizaciones caracterizadas por tener funciones declaradas o implícitas y por ofrecer una red compleja de significados, regulaciones, espacios y tradiciones que envuelven y predisponen las actuaciones de quienes participan en ellas.

Comunidad de CU 2012, Segundo aniversario de inicio de actividades. Fotografía del Archivo UACJ.

Cuando una institución es creada o se instituye, una parte de sus regulaciones ya la acompaña, pero otra parte se encuentra en construcción y con frecuencia algunas de sus prácticas y tradiciones de toman de instituciones precedente o coexistentes. La división multidisciplinaria Ciudad Universitaria, es una de esas instituciones; nueva en muchos sentidos, pero sujeta a regulaciones, prácticas y tradiciones de la Institución madre o central, en este caso la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. La mayor parte de los primeros pobladores de CU, concurrían por primera vez a un campus universitario, su referente institucional más próximo era el bachillerato, otra institución de docencia, pero con relaciones e interacciones sustentadas por el control, participación de los padres de familia; pero también por sus condiciones jurídica y económica de menores de edad y dependientes. El espacio universitario de Ciudad Universitaria es distinto, ambiguo, abierto, menos estructurado; los pobladores deben intuirlo, explorarlo y tomar decisiones; los guía disponibles son muy pocos, unos cuantos profesores ya madurados en la institución y muchos otros nobeles, intentando adivinar y ajustar su actuación a los escasos referentes que provee la institución (carta descriptiva, horario y salón de clases) por lo que tienden a reproducir las prácticas de sus profesores de su etapa de estudiantes. Los estudiantes nuevos ciudadanos, jóvenes libertos en edad reproductiva,

colonizan un campus universitario poco estructurado, carente de tribus educadoras, de esos grupos de estudiantes avanzados a los que se suele seguir e imitar y que luego van cediendo el liderazgo -como una estafeta- de generación tras generación, por ello construyen sus propias prácticas y significados a partir de su imaginario y de los referentes de sus ámbitos familiar y escolar. Las dependencias les resultan ambiguas (Control escolar, COBE, Coordinador de enlace) solo las secretarias les resultan familiares y recurren a ellas con asiduidad. Gran parte de los procedimientos y trámites -aun cuando lleven años instituidos en la universidad- les resultan desconocidos; algunas gestiones en línea parecen inciertas y llegan a atemorizarlos. Incluso se sienten avergonzados cuando buscan apoyo en la institución porque no saben qué o cómo realizar la inscripción u otros trámites, y reciben como única información "está en la página", "búsquese en la página"," ahí en la página vienen todos los requisitos", " entre al tutorial y siga los pasos que se indican".

Los procedimientos de acogida en el campus han sido omisos o por lo menos difusos. El arribo de la primera generación llegó acompañada por el personal universitario, con el compartía y poblaba la sección frontal del edificio A, se trató de un proceso de colonización y e integración simultáneos, en el que todos eran nuevos poblares y el territorio por ocupar era pequeño y acotado. Pero con el crecimiento de la matrícula, y la dispersión primero en dos y luego en cuatro edificios educativos; se rompió el vínculo, la proximidad y en algún sentido la noción de comunidad. Pasaron a ser estudiantes, maestros y personal administrativo, cada estamento en su lugar. Con la dispersión se abrieron huecos en la ocupación del espacio institucional y resultó más visible que los servicios y apoyos de la gestión universitaria se encontraban lejos, solo las dependencias de gestión escolar, de Orientación y Bienestar Estudiantil y el UAMI se encuentran cercanas; las primeras abocadas en resolver los problemas de la gestión escolar; la segunda intentando atraer y atender con actividades tan diversas como el cine club, actividades lúdicas, las credenciales del Indiobus y el apoyo en el trámite de becas. A pesar de que múltiples gestiones que pueden realizarse de manera virtual o en las dependencias en el campus, muchos trámites, dudas y peticiones, con frecuencia deben solicitarse en las dependencias centrales o en los institutos, porque es ahí en donde se toman las decisiones.

La creencia social de que las mujeres son menos afectas a la actividad física, al deporte y la recreación, propicia que la mayor parte de las propuestas y actividades deportivas tenga como protagonistas y partícipes a los hombre, confiriéndole a las mujeres una participación tangencial, casi simbólica, dejando para ellas el papel de espectadores. Fuera de los equipos representativos de la institución, hay poco que hacer para las estudiantes, el sedentarismo y algunos ejercicios para preservar la belleza corporal parecen ser su destino. Los estudios sobre obesidad, diabetes y osteoporosis, muestran que las mujeres que realizan mayor actividad física tendrán en las diversas etapas de la adultez, mejor salud. Aunque esta aseveración también es válida para los hombres, destaco la baja participación del colectivo femenino; porque a pesar del discurso de equidad e igualdad de género, en la universidad se reproducen los patrones culturales para mantener a las mujeres quietas; ocupadas en la *illusio (Bourdieu)* de que hacen lo que les corresponde hacer.

Faltan instancias y mecanismos de atención a los estudiantes y profesores. Los servicios e infraestructuras de apoyo académicos resultan insuficientes; una parte relevante de los acervos requeridos por los estudiantes de los distintos programas educativos se encuentran solamente en las bibliotecas de los institutos o en la Biblioteca Central; no es de extrañar que concurrir a la biblioteca (itinerante) no logre posicionarse como lugar de consulta y estudio en las prácticas de estos universitarios; los acervos y bases de datos disponibles en forma electrónica tampoco tienen un aprovechamiento adecuado, el Curso de Acceso a la Información (CAI) pese a su obligatoriedad no modifica las prácticas de los estudiantes, porque no encuentran un correlato en las exigencias de los docentes para la elaboración de trabajos

de consulta e investigación. Fuera del ambiente silencioso y del mobiliario que permiten realizar algunas tareas o una espera confortable, la biblioteca parece tener poco significado. Pero bien podría relanzarse con algunas medidas algunas muy obvias como incrementar la dotación de las colecciones pertinentes a los programas educativos, pero también con otras acciones como el préstamo inter-bibliotecas, la instalación de enchufes en las mesas, préstamo de lap-top, asignación de horas de estudio a los becarios y, sobre todo con el compromiso y participación de los docentes.

Las aulas electrónicas de libre acceso tienen como propósito prioritario posibilitar la realización de búsquedas y tareas y trabajos de los estudiantes que no disponen o no portan un equipo de cómputo, intentan por ello acotar las prácticas de la cultura social imperante y buscan que los estudiantes no las utilicen para ingresar a las redes sociales, para *chatear,* observar videos de todo tipo y participar en los diversos juegos disponibles en *internet.* Las regulaciones llevan implícito el supuesto de que esos accesos, usos y prácticas pueden realizarse desde sus equipos personales, pero no desde o con los equipamientos institucionales. Para algunos estudiantes que no cuentan con dispositivos electrónicos, o con conectividad en sus casas, las aulas electrónicas son la única puerta de entrada al mundo tanto de la información académica como al ciberespacio afectivo de las redes sociales y la evasión. Los usos que los estudiantes hacen de los equipos y dispositivos electrónicos nos muestra simultáneamente dos condiciones, la primera es la potencia de la cultura social que ha convertido a las redes sociales en un imperativo de asimilación, pero también muestra las asimetrías en los capitales culturales, tanto incorporados como objetivados que portan o de que disponen los estudiantes y, deja ver que unos estudiantes tienen el mundo digital a la mano y otros solo lo pueden atisbar furtivamente desde las salas electrónicas. Más que restricciones la función educativa coordinada de maestros, institución y responsables de las infraestructuras académicas debe consistir en mostrar las ventajas y oportunidades que proveen equipos, fuentes de datos, software y conectividad en la formación profesional y en la construcción de la cultura académica. Tal vez sea oportuno, que aquello que se ha considerado valioso esté disponible de manera más abierta; resulta una ambigüedad institucional, que por una parte en su discurso pondere el conocimiento, uso y aprovechamiento de los programas y software más relevantes en el ámbito escolar y laboral; y que luego esos valiosísimos cursos tengan un costo elevado, con lo que deja fuera a los estudiantes de menos recursos. Las políticas compensatorias y de equidad puede fortalecerse con algunas nuevas prácticas como el préstamo de equipos portátiles para su uso en instalaciones del Campus universitario como: biblioteca y en las salas de estudio (cuando se tengan), también tendría una función igualadora que los estudiantes con beca PRONABES o con beca socieconómica, en lugar de buscarles una actividad para que “paguen” o retribuyan con horas de servicio el beneficio recibido, se destine parte de ese tiempo a reafirmar su ocupación de estudiantes a través del estudio en biblioteca, o llevando cursos de cómputo, o de inglés o practicando algún deporte; porque aunque parece plausible que las “horas de servicio becario” contribuyen en la construir un sentido de corresponsabilidad en los beneficiarios; parece, por otra parte, un contrasentido que se les apoye para que tengan éxito académico y luego se les pida que realicen actividades que los alejan de los procesos de aprendizaje. Las actividades que los estudiantes becarios realizan (como contraprestación) muestran cierta distensión, para algunos no se encuentra acomodo, o las tareas asignadas resultan poco provechosas o significativas. Pero no se puede ignorar que ser becario u obtener una beca trabajo, al interior de la gestión institucional, es para los estudiantes una condición deseable, porque además de un ingreso, la proximidad con académicos y autoridades, les permite construir un capital social (relaciones) y acceso a información privilegiada u oportuna para gestionar nuevos apoyos (Razones prácticas, Bourdieu, 2007), generando una nueva fuente de inequidad. Lo deseable es que las actividades de los becarios sean relevantes, recíprocamente útiles e intercambiables por créditos académicos. (Atendiendo a los criterios SATCA).

Persiste la percepción de que algunos de estos estudiantes becarios con bajos capitales cultural y económico reciben y acumular beneficios excesivos, y que luego esa condición los convierte en feroces adversarios de sus compañeros y de los docentes, en busca de los promedios, que les permitan tanto, conservar o mejorar la posición alcanzada, como incrementar las posibilidades de éxito en sus trayectorias universitarias. Esa percepción (de acumulación de beneficios) se extiende a las becas académicas y de excelencia, que no son compatibles con la beca socioeconómica; para los estudiantes está disponible invocar un apoyo ya sea: por encontrarse en una precaria condición socio-económica o por buen aprovechamiento escolar; pero no por ambos. Es decir se le puede becar por la condición de pobreza o por los buenos resultados escolares; pero no por ser un pobre con buenos resultados. Por otra parte el monto de los apoyos a estudiantes que participan en el Programa de movilidad académica se asocia a los promedios escolares, como si las necesidades y los costos del hospedaje y alimentación de los estudiantes también dependieran del promedio. En resumen parece oportuno realizar un estudio de los objetivos, propósitos y población objetivo a la que van destinadas cada uno de los apoyos para mejorar: cobertura, equidad y eficacia. Debe abandonarse la visión aristocrática de apoyar solo o preferentemente a los mejores.

Con los profesores sucede algo semejante, porque nada alienta la cohesión, por una parte, están unos pocos profesores de tiempo completo que suelen interactuar en los cubículos que comparten con otros profesores de su área y buscan insertarse en los cuerpos académicos con sede en los institutos; en la otra parte se encuentran los profesores con contratos por servicios profesionales (horas) que no encuentran un lugar que sea su lugar, deambulan en las horas libres de la cafetería, a la sala de maestros o simplemente concurren al encuentro docente y se marchan; para ninguno de estos colectivos existen dependencias o instancias, de apoyo, formación o colegiación *in situ*; con lo que se reproducen las condiciones de aislamiento e individualismo que caracteriza la cultura del profesorado (Pérez Gómez, 2004). Todas las áreas de decisión y gobierno, como las de servicios se encuentran en las dependencias centrales, los institutos y los departamentos, localizadas en rectoría o en los *campi* urbano. En este contexto de desatención institucional, en la lejanía, el aislamiento y con un inhóspito entorno circundante, parece poco viable construir una cultura institucional que de soporte a la vida académica, y a la vida cotidiana y afectiva de los estudiantes y los profesores. Sin tradiciones, que aprender, sin rituales y normas que atender o desafiar, sin espacios que ocupar y disputar; sin condiciones, equipamientos y servicios para organizar los tiempos y las actuaciones parece haber muy poca cultura institucional en construcción. Incluso las actividades deportivas como la vuelta ciclista, el torneo de futbol rápido, o las actividades de acondicionamiento físico (pilates y Zumba); no llegan aun a institucionalizarse. No se acierta en atender con suficiencia, los aspectos de la formación cultural y cívicos, porque ni siquiera se cuenta con instalaciones o con agrupaciones artísticas universitarias; los servicios del Centro de lenguas no llegan a regularizarse y todo ello contribuye en la percepción de que CU es un ámbito institucional, poco estructurado con un ambiente laxo o de libertad; talvez solo se trate de ambiente vacuo, un espacio-tiempo aun vacío de prácticas y significados de la cultura académica.

La Ciudad Universitaria (CU) es una unidad académica desconcentrada geográficamente, y a la vez una dependencia universitaria cuya gestión, gobierno y toma de decisiones en los planos: académico, administrativo y político se realiza de manera central. Se trata de una unidad en un limbo jurídico, con gestores autorizados por delegación, pero sin autoridades, sin órganos “legitimados” para la toma de decisiones; una unidad académica que ha sido autorizada para elaborar Planes de Desarrollo, pero que no cuenta con órganos colegiados como un Consejo técnico “que avale” el diseño de políticas, estrategias, proyectos y la toma de decisiones.

Uno de los componentes más potentes de la institucionalización son los marcos normativos y regulatorios. CU, como las otras Unidades Multidisciplinarias de Nuevo Casas Grandes y Cuauhtémoc creadas por la UACJ, carecen de personalidad y potestades, solo operan como apéndices, o extensiones. Y en esas condiciones la cultura institucional tiene poco que construir; degradada a la condición de atender, obedecer y reproducir sin decoro y sin reflexión las prácticas y tradiciones de los campus urbanos. (Por ejemplo programar menor número de clases los días viernes y sábado, aun sabiendo que el horario de clases ofrecido de lunes a jueves en el campus de CU, es también de menor extensión y por ello, las posibilidades de los estudiantes se ven constreñidas). Parece un desacierto que no se ofrezcan más cursos; incluso que algunos cursos de esos que se programan en viernes y sábado o de una sola sesión semanal, o que se puedan cursar alternadamente materias en distintos *campi.*

La falta de robustez y adecuación normativa e institucional en CU, tiene graves consecuencias en las vidas académica y cotidiana de los colectivos de esta comunidad, como ya se ha mostrado. En esa premisa fundo la reflexión sobre la necesidad de actualizar la normatividad universitaria para potenciar el desarrollo y calidad de las Divisiones Multidisciplinarias; deben modificarse: Ley Orgánica, Reglamentos de los Consejos (Universitarios, académico y de los consejos técnicos) El de autoridades de cada campus académico para incorporar las Divisiones multidisciplinarias, así como las reglamentaciones académicas y de gestión relativas a los procesos y prácticas de:

- reinscripción, cambio de grupo y turno,
- modalidades de educación,
- modalidades de remediación: cursos y talleres de nivelación o de nivel cero
- tutela y asesoramiento continuo y post evaluación
- modelos de evaluación,
- Reglamento interior del campus;
- representación de estudiantes y profesores
- modelos de colegiación equipo docente por programa, academias y sub-academias.
- disponibilidad y uso de infraestructuras físicas y apoyo académicos.
- talleres abiertos

La selección de los docentes debe ser más rigurosa, pero también la remuneración que reciben debe ser más justa, no es viable convertir a CU en un campus de excelencia contratando personal que no ha encontrado otras alternativas laborales y que carece de experiencia exitosas en el desempeño profesional, como tampoco es apropiado aprovechar a los docentes disponibles para que impartan asignaturas que no corresponden a su área de formación y a su campo de profesional.

Para los nuevos profesores de tiempo completo debe existir un programa de inmersión total en el modelo educativo institucional, pero también un programa de seguimiento de su implantación, las pequeñas dosis formativas que se ofrecen con intensidad al final de cada semestre se diluyen en las prácticas cotidianas que reafirman las modalidades de enseñanza frontal y el desempeño individualizado.

La cultura académica debe aprovechar las nuevas infraestructuras y equipamientos haciendo un uso versátil, eficiente y compartido de ellas, para que los estudiantes del campus puedan realizar prácticas en sus horas disponibles: se trata de ofrecer con igual intensidad los saberes teóricos disponibles en las aulas y en las fuentes de información (bibliotecas); que los saberes prácticos construidos mediante ejecución en talleres y laboratorios. Las infraestructuras (laboratorios, talleres y salas de prácticas especializadas) que estarán disponibles en CU deben ponerse también al servicio de los estudiantes de los *campi* urbanos,

para que CU sea sede de relevantes actividades académicas y culturales; de cursos y talleres intensivos y de servicios a la comunidad, de forma que se genere también una movilidad interior o intrainstitucional muy intensa, que al tiempo que permite prácticas más relevantes y significativas; erradique la visión feudal que ha dominado la vida académica y el uso de las infraestructuras de la institución. Este modelo de aprovechamiento supra DES propiciará que CU deje de ser percibida como una extensión o el campus sur, y contribuya de manera eficaz y ejemplar en el cumplimiento de la misión institucional.

No debe perderse de vista que la universidad pública mexicana acoge ahora -como resultado de las políticas de cobertura y equidad- a un abanico amplio de estudiantes que provienen de estamentos sociales y niveles socio-económicos diversos; estudiantes con dispares capitales culturales y desigual desarrollo de competencias académicas. La publicación de los resultados del examen de selección o de admisión, dejan clara evidencia de la diversidad, de la amplitud del rango de los resultados e incluso de la amplia brecha que separa a los estudiantes que ingresan con los puntajes más altos de aquellos que ingresan solo porque el cupo disponible lo permite. Esos resultados ya son un diagnóstico del nivel de desarrollo de las habilidades intelectuales, de los conocimientos y de las competencias académicas de los estudiantes que recién ingresan; pero son también una medición instrumental que pronostica las probabilidades de éxito escolar de los estudiantes. Con tales evidencias era de esperar que la institución, "casa del conocimiento" diseñara estrategias compensatorias complementarias a los apoyos y becas económicas; las diferencias de capitales no solo radican en los recursos financieros y de los bienes materiales de que disponen cada uno, también sus capitales culturales son distintos y eso crea un colectivo muy vulnerable, porque sus *habitus* no fueron adecuadamente estructurados para la vida académica universitaria. Con esas premisas, someter a las mismas condiciones y exigencias a todos los estudiantes por igual, alienta dos modelos de actuación de los protagonistas: uno es el modelo de supervivencia, que impulsa a los estudiantes con menores capitales a lastrar el avance programático demandando menor cantidad de tareas y esfuerzos; y esperado -de forma simultánea-, mayor consideración en el otorgamiento de calificaciones por parte del docente, a cambio ofrecen igual consideración en la evaluación docente; el segundo modelo de actuación, es el aristocrático o selectivo, caracterizado por: ignorar las necesidades y competencias previas de los estudiantes; mantener un nivel de exigencia elevado; utilizar un sistema de evaluación que criba a los estudiantes, decantando *de forma* sostenida a los más competentes. Ambos modelos resultan nocivos, uno porque incumple la promesa de una educación de calidad; y la otra porque omite la obligación de educación para todos. La falla sin embargo no radica en las concepciones, creencias y prácticas de los docentes o en las estrategias y negociaciones de los estudiantes; sino en la omisión institucional de ofrecer cursos, talleres o programas de asesoramiento: remediales, de nivelación, compensatorios, de nivel cero o como se les quiera llamar, pero que sea un programa de apoyos a lo largo de la carrera, en las áreas y competencias, que el diagnóstico (examen de admisión y evaluaciones subsecuentes) muestran como más frágiles o con menor desarrollo. Ciertamente la puesta en marcha de estas estrategias implica utilizar una gran cantidad de recursos institucionales, que van desde los docentes, espacios, tiempos e infraestructuras académicas hasta el apoyo administrativo; y cuando se hacen cuentas, las instituciones tienden a la inmovilidad y a dejar que la negociación áulica de estudiantes-docentes vaya atemperando las desigualdades, los niveles de exigencia y los sistemas de evaluación. Por una parte están los costos institucionales y por la otra la resistencia de los estudiantes a ser etiquetados y a que otros dispongan de su tiempo, asignándoles asignaturas de nivel cero que no se refleja en un avance curricular, ya que no confiere créditos académicos. Institución y estudiantes coinciden en ahorrar, tiempo y recursos, aunque con ello se corre el riesgos de reproducir la desigualdad dejando que sean las capacidades y capitales de estudiante (incluidas la capacidad de negociación y las estructuras motivacionales) las que determinen el abandono o permanencia en la formación universitaria.