AS NOVAS ROTAS DA GLOBALIZAÇÃO: debates e mudanças em pauta, en Alessandro Rezende da Silva - Gilberto Paulino de Araújo (Organizadores), Editora CRV, 2019, Brasil, ISBN **978-85-444-3277-8**, pp. 141- 163.

## Capítulo 8

# "*Dejé de estudiar dos años, por no haberme quedado en mis primeras opciones*": resiliencia educativa en estudiantes universitarios de planteles UACM en la Ciudad de México.

Rosa Ynés Alacio García[1]

**Resumen**

Este resultado de investigación tiene como objetivo abordar la importancia de la resiliencia educativa como esa capacidad para reponerse a la adversidad desde la confianza en sí mismo, y decidir con disciplina académica y honestidad, titularse en el ciclo universitario a través de la elaboración y defensa de un trabajo recepcional, desde el sentimiento de valía personal y valor profesional, a pesar de la situación de pobreza de capacidades y marginalidad. La resiliencia educativa en su componente emocional, se vincula con la claridad de objetivos de vida profesional, con el avance de logros académicos en el proceso de titulación, y con la reafirmación de sentimientos de valía personal como profesionista, superando situaciones adversas vinculadas con la marginalidad, y la pobreza de capacidades.

## Introducción

La Universidad de la Ciudad de México (UCM) se fundó el 26 de abril de 2001, como un modelo educativo accesible a los habitantes, con énfasis en "sectores desfavorecidos de la sociedad del Distrito Federal" (artículos 2 y 3 del Decreto publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal). Esta institución surge como organismo descentralizado dependiente a la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal (Vázquez, 2012: 30-31).

> "De esta manera la administración pública del Distrito Federal asentó las primeras alternativas para atender la educación superior en las zonas marginadas de la ciudad de México, el 9 de enero del 2001 se estableció el Consejo Asesor conformado por científicos e intelectuales, cuyo objetivo fue diseñar el proyecto para la UACM, sus integrantes fueron: Helena Beristáin, Luis de la Peña, Mónica Díaz Pontones, Horacio Flores de la Peña, Margo Glantz, Enrique González Pedrero,

[1] Doctora en Estudios Sociales con Línea en Procesos Políticos por la UAM-Iztapalapa. Investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo de contacto: rosa.ynes.alacio@uacm.edu.mx

> Enrique Left, Mario Molina, Esther Orozco, José María Pérez Gay, Manuel Pérez Rocha y Luis Villoro" (Vázquez, 2012: 30).

La UCM cambió a Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) el 5 de enero de 2005, dando continuidad al objetivo de atender población excluida de los modelos de educación pública universitaria ofertados en la Ciudad de México (Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2013: 3 y 17).

El modelo educativo permite el ingreso a estudios universitarios por sorteo sin importar edad. Un estudiante puede permanecer inscrito en la Universidad sin límite de tiempo. No hay sanciones por tener conductas violentas, por ingerir bebidas alcohólicas al interior de la institución, ni por ejercer el comercio informal. Los estudiantes forman parte del órgano de gobierno institucional al conformar el llamado Consejo Universitario, que tiene el voto para decidir el destino de la institución, con una integración para votar del cincuenta por ciento de profesores, el cincuenta por ciento de estudiantes, y del puesto de rectoría.

Cinco planteles ofertan clases escolarizadas:

1. El Plantel Casa Libertad está ubicado en el antiguo reclusorio femenil de Santa Martha Acatitla, en la Delegación Iztapalapa, con límite al Estado de México.
2. El Plantel San Lorenzo Tezonco está ubicado en la Delegación Iztapalapa, cercano al Reclusorio Preventivo Varonil Oriente.
3. El Plantel Cuautepec está ubicado en la Delegación Gustavo A. Madero, cercano al Reclusorio Norte.
4. El Plantel Centro Histórico está ubicado en la Delegación Cuauhtémoc
5. El Plantel Del Valle está ubicado en la Delegación Benito Juárez.

Los edificios San Lorenzo Tezonco y Cuautepec fueron construidos para la UACM, el edificio Casa Libertad fue una prisión, en tanto, los edificios Centro Histórico y Del Valle fueron escuelas. Los Planteles Casa Libertad, Cuautepec y San Lorenzo Tezonco se localizan

en territorios con grado de marginación alto y muy alto[2] (base de datos del Sistema de Información de Desarrollo Social del año 2000).

La oferta educativa se organiza en tres Colegios: el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, el Colegio de Ciencias y Humanidades, y el Colegio de Ciencia y Tecnología, veamos el cuadro 1.

La población de la Ciudad de México presenta fuertes contrastes sociales y económicos, que refleja las diversas formas de habitar el territorio. La UACM atiende a población excluida de otros modelos universitarios, con limitaciones para realizar estudios escolarizados de nivel superior[3]. Un porcentaje importante de esta población se caracteriza, por la poca claridad para establecer un proyecto profesional de vida, el rechazo de otros modelos de educación superior, la ubicación de sus domicilios con grados de marginación alto y muy alto, en territorios con históricos eventos de violencia, delincuencia y problemáticas hídricas[4].

**Cuadro 1 - Oferta educativa**

| Eje | Humanidades y Ciencias Sociales | Ciencias y Humanidades | Ciencia y Tecnología |
|---|---|---|---|
| **Licenciaturas** | 1. Arte y Patrimonio Cultural<br>2. Ciencia Política y Administración Urbana<br>3. Ciencias Sociales<br>4. Comunicación y Cultura<br>5. Creación Literaria<br>6. Filosofía e Historia de las Ideas<br>7. Historia y Sociedad Contemporánea<br>8. Derecho | 1 Ciencias Ambientales y Cambio Climático<br>2 Nutrición y Salud<br>3 Promoción de la Salud<br>4 Protección Civil y Gestión de Riesgos | 1 Ciencias Genómicas<br>2 Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano<br>3 Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales<br>4 Licenciatura en Ingeniería de Software<br>5 Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones<br>6 Ingeniería en Sistemas Energéticos<br>7 Modelación Matemática |
| **Posgrado** | 1 Maestría en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos<br>2 Maestría en Ciencias Sociales | 1 Maestría en Ciencias de la Complejidad<br>2 Maestría en Educación Ambiental<br>3 Estudios de la Ciudad | 1 Maestría y Doctorado en Ciencias Genómicas<br>2 Maestría en Fuentes Renovables de Energía y Eficiencia Energética<br>3 Maestría en Ingeniería Energética |

Fuente: http://www.uacm.edu.mx/ oferta educativa, consulta realizada el 9 de julio de 2016. El cuadro es elaboración propia.

[2] Iztapalapa tiene 1 791 672 habitantes, y Gustavo A. Madero 1 173 152, primero y segundo lugar en densidad poblacional en la Ciudad de México (CONAPO, 2010: 171). El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), señala a Iztapalapa como el segundo lugar con mayor número de población en situación de pobreza a nivel nacional, en tanto, Gustavo A. Madero se encuentra en el sitio número diez (CONEVAL, 2011: 25).

[3] En las instalaciones se ofrece un comedor a bajo costo, y los estudiantes tienen prestación médica pública (gratuita).

[4] Los territorios con grados de marginación son presentados en la base de datos del Sistema de Información de Desarrollo Social disponible en línea (SIDESO). Disponible en: http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=11 [fecha de consulta: 7 de septiembre de 2018].

La UACM ha matriculado a 13 generaciones, y un total de 42,892 estudiantes del 2001 al 2015, de este grupo 770 estudiantes están en reclusorios, y 42,122 han estado en planteles con edades que oscilan entre los 18 y 60 años[5]. El total de titulados en el nivel licenciatura fue de 931 y 176 en posgrado hasta el 2015. Los estudiantes registrados con el 100 por ciento de créditos cubiertos fueron 1065, a esta cifra se suman 120 estudiantes que tramitaron el certificado de terminación de estudios hasta el 2015.

La primera matrícula de ingreso en la UCM fue de 596 estudiantes inscritos en 2001. En el año 2005 aparece por primera ocasión la matrícula en reclusorios. La Coordinación de Servicios Estudiantiles (CSE) ha realizado estudios sobre el perfil del estudiante, con el objetivo de identificar las características de esta población. Un importante porcentaje no cuenta con habilidades para redactar en su idioma, hay una limitada habilidad para comprender textos académicos, se presenta una exposición de múltiples ideas sin aterrizaje concreto en una redacción coherente, existen limitantes para asumir la responsabilidad de sus actos, hay una omisión para citar fuentes de manera adecuada, y se presentan dificultades para concluir metas académicas a largo plazo, todo esto se combina con la baja capacidad de resiliencia, veamos.

## 1. Marco teórico

La resiliencia es el potencial y la capacidad del ser humano, para enfrentar situaciones adversas, superar eventos difíciles y crecer atravesando significativas dificultades, aprender de esas experiencias, superarlas e incluso ser transformados por estas adversidades, de las cuales nadie escapa (Baruch y Stutman, 2008: 61; Henderson, 2008: 18). El potencial que permite "construir las fortalezas necesarias para enfrentar la adversidad y superar obstáculos" se conoce como resiliencia, conformada por la parte yin y el componente yang (Baruch y Stutman, 2008: 61). El yin se desarrolla en la infancia, cuando en la niñez se recibe amor, devoción y cuidado de un adulto que le valora, en tanto, el yang es la dosis de exposición a la adversidad, para desarrollar la capacidad de resiliencia, y en donde, "la falta de cualquiera de los dos componentes hace que el otro resulte ineficaz y hasta dañino" (Baruch y Stutman, 2008: 59-60).

[5] Gracias a la Coordinación de Certificación y Registro de la UACM por la información.

Henderson ubica elementos necesarios para desarrollar resiliencia, en donde, la conformación de la identidad se suma a la confianza, la autonomía para tomar decisiones propias y responsabilizarse de los resultados, la aplicación para "llevar adelante una tarea" hasta finalizarla, y la iniciativa desde "la voluntad de hacer las cosas" (2008: 22-28). La confianza es central para desarrollar resiliencia (Henderson, 2008: 23). En el caso de jóvenes y adultos es necesario ubicar "qué factores resilientes ya se encuentran desarrollados", puesto que tener "capacidad para resolver problemas académicos", no necesariamente se equilibra con la habilidad para resolver problemáticas personales, en este sentido, el centro de la resiliencia descansa en la confianza hacia los demás y hacia sí mismo (Henderson, 2008: 23).

> "Las personas no solo necesitan aprender a confiar en los demás sino también en sí mismas. Cuando no confían en sí mismos pueden ciertamente volverse dependientes de otros, sintiendo que los demás son mejores que ellos, que saben más y sólo sentirán que están mejor protegidos dependiendo de otros." (Henderson, 2008: 24).

La falta de confianza en sí mismos, es generada por el rechazo de los adultos hacia los niños, empero, tener relaciones de confianza en la etapa adulta produce alegría y bienestar (Henderson, 2008: 24-25). Las categorías yo tengo (apoyo externo), yo soy (fuerza interior), yo puedo (capacidad interpersonal y resolución de conflictos) permiten desagregar la capacidad de resiliencia en jóvenes y adultos, así, estas categorías en el elemento de aplicación permiten rastrear en el yo tengo, la independencia y la importancia de modelos a imitar; en el yo soy, el logro de objetivos, la claridad para planear el futuro, y la capacidad para responsabilizarse de las propias decisiones; y en el yo puedo, "mantener una tarea hasta finalizarla, resolver los problemas y pedir ayuda cuando se necesita" (Henderson, 2008: 20-21 y 28). El sentirse valiosos ayuda a desarrollar capacidades y aumentar fortalezas ante la adversidad (Baruch y Stutman, 2008: 68-69).

> "La resiliencia se activa cuando experimentamos una adversidad que necesita ser enfrentada y superada. La secuencia de respuesta ante una posible adversidad es: prepararse para, sobrevivirla mediante y aprender de. Sin embargo, algunas adversidades llegan sin avisar y no hay tiempo para prepararse." (Henderson, 2008: 43)

Las categorías yo tengo- yo soy- yo puedo, contienen a su vez dinámicas resilientes flexibles y cambiantes que tienen puntos de entrada, tal como, el enojo o la ira, ante una amenaza, un engaño o una falta de respeto (Henderson, 2008: 44-45). La capacidad de resiliencia se encuentra en la acción concreta ante esa emoción, con sus respectivas consecuencias de crecimiento y/o destrucción (Henderson, 2008: 48).

Henderson ilustra el manejo de un programa institucional diseñado para dotar de habilidades de resiliencia a población escolar de 11 a 14 años, en un vecindario pobre habitado por familias disfuncionales, el punto de entrada fue el manejo del enojo hacia una ruta constructiva, desde el reconocimiento de ese enojo, la empatía hacia quien está enojado y hacia quien detona el enojo, la habilidad para escuchar, la habilidad para exponer sentimientos junto con el problema, la habilidad para identificar aquello que genera calma, y la habilidad para enfocar los componentes de ese enojo alejado de otros eventos (Henderson, 2008: 48-49).

Las categorías yo tengo, yo soy y yo puedo han sido trabajadas por Hederson (2008: 28), y la valía personal como un elemento que desarrolla capacidades, y dota de fortalezas ante la adversidad por Baruch y Stutman (2008: 68-69).

La falta de confianza en sí mismo, así como, el enojo y la ira, son elementos que bloquean la resiliencia. Las emociones son una forma de procesos afectivos, aunque no todos los procesos afectivos sean emocionales, "son procesos anteriores a la capacidad humana de ser conscientes", y se relacionan con "la adaptación personal y social"; las emociones son centrales en la vida por su influencia en las decisiones (Mestre y Guil, 2012: 50).

> "La emoción es una respuesta elicitada por un estímulo o situación temporalmente próximo y conocido. Puede tener connotaciones positivas o negativas, pero siempre se encuentra vinculada a la adaptación ante situaciones que suponen una importante amenaza para el equilibrio del organismo. Dicha respuesta tiene características explosivas, de alta intensidad y de muy breve duración. Además, esa respuesta se manifiesta interna y/o externamente, hecho que denota la necesidad de ajustar el organismo a las exigencias del estímulo o situación que provocó la emoción –mecanismos fisiológicos autonómicos y corticales de preparación-, y la conveniencia de transmitir información al exterior acerca de la situación en la que se encuentra el organismo- mecanismos expresivos y motores de comunicación." (Mestre y Guil, 2012: 50-51)

Las emociones son efectos biológicos breves e intensos que dependen de “la activación de estructuras neuronales específicas”, se asocian a desencadenantes “eventos concretos e inmediatos” que tienen un relevante contenido cognitivo (Mestre y Guil, 2012: 51-52). El afecto es diferente al humor, al sentimiento, y a la emoción. El sentimiento expresa una “experiencia subjetiva de la emoción” de larga duración, que evalúa determinados eventos (Mestre y Guil, 2012: 51-53). La capacidad de resilencia se encuentra bloqueada por el sentimiento de baja estima, en combinación con emociones de enojo e ira en contextos de pobreza, rechazo y exclusión

La pobreza es multidimensional (Mora, 2010: 12-13). El problema de la pobreza se ubica cuando “los sujetos experimentan privaciones severas en su bienestar”, en donde, desde múltiples arreglos sociales, las familias pobres sobrellevan sus vidas con restricciones sociales, que les impiden cubrir demandas de vivienda, salud, alimentación, educación, recreación, participación social y participación política (Mora, 2010: 13-14).

La pobreza es la falta de renta y la falta de capacidades (Sen, 2000: 117). La pobreza de capacidades consiste en privaciones intrínsecamente importantes, en contraste, la pobreza de renta se refiere a privaciones instrumentalmente importantes (Sen, 2000: 114-117). El concepto de pobreza en Amartya Sen, “corresponde a algún grado de privación que obstaculiza el desarrollo pleno de sus capacidades y su libertad de tener y ser lo que cada uno considera racionalmente que vale la pena tener y ser” (Mora, 2010: 17).

La pobreza coincide con eventos de marginación, y se ubicada principalmente en territorios de periferia. La periferia constituye “espacios complejos”, y presenta procesos de diferenciación social, en las “formas de producción de la ciudad”, en la existencia de diversos agentes sociales, en las formas de vida y propiedad, y en las características específicas de expansión y ocupación del territorio (Isunza y Méndez, 2011: 115). La “incorporación irregular del suelo periférico, al uso habitacional popular, mediante la autoconstrucción” caracterizó el cambio de propiedad ejidal a privada debido a la localización, la irregularidad jurídica y a la escasa o nula dotación de infraestructura (Duhau y Cruz, citado por Isunza y Méndez, 2011: 115). La periferia se caracteriza por la discontinuidad urbana, y por los estilos de vida rurales (Isunza y Méndez, 2011: 117).

La periferia está constituida por la marginación. Marginalidad y marginación son conceptos diferentes, "la marginalidad predica en individuos", en tanto la marginación se ubica en entidades geográficas, contrariamente, la marginación económica se centra en las relaciones de producción (Cortés, 2006: 73). El índice de marginación diseñado por el Conseja Nacional de Población en México, mide "las carencias de la población" en el acceso a servicios básicos de educación, vivienda e ingresos, no obstante, la medición muestra las características de las localidades, no de las personas (Cortés, 2006: 75). En contraste, con las formas de medir la marginación, la marginalidad supone una limitante a los valores y a la forma de ser del hombre moderno (Cortés, 2006: 75).

El concepto de marginalidad refiere a individuos, quienes transitan en cinco dimensiones: a) la dimensión ecológica, b) la dimensión socio-psicológica, c) la dimensión sociocultural, d) la dimensión económica y e) la dimensión política (Desal 1965, citado en Cortés, 2006: 75-76). Las características centrales son las siguientes: se vive en viviendas deterioradas y ubicadas en "círculos de miseria", quienes habitan son sub-proletarios con empleos de subsistencia e inestables, no participan en tareas de responsabilidad para solucionar problemas sociales incluidos los propios, "sus grupos carecen de integración interna", con bajos niveles educativos, culturales, de salud, vivienda y vida, con capacidad limitada para actuar, volviéndose meros pobladores del lugar (Desal 1965, citado en Cortés, 2006: 76). En contraparte, la marginalidad económica ubica el centro de interés investigativo, en las relaciones de producción y no en los individuos, la diferencia es sustantiva, mientras el primero apuesta al cambio de mentalidades, el segundo, apuesta a la incorporación en las relaciones centrales de producción (Cortés, 2006: 76).

Otro enfoque ubica en la marginación y en la marginalidad a individuos "no integrados en las redes productoras de riqueza y de reconocimiento social" (Massé 1965, Lenoir 1974 citado en Cortés, 2006: 77). Lo cierto es que confundir datos de marginación con marginalidad provoca caer en falacias ecológicas (King 1997, citado en Cortés, 2006: 80). Por otra parte, la exclusión social incluye diversos elementos ritualizados que "remiten a un juicio pronunciado por una instancia oficial, apoyándose en reglamentos y movilizando cuerpos constituidos" (Castel 1998 citado en Cortés, 2006: 77). El concepto inclusión-exclusión social, se propone desde el discurso de los derechos sociales: la participación ciudadana formal, la protección social y de empleo, y el acceso al capital social (Minujin

1998, citado en Cortés, 2006: 78). A pesar de la contraposición en el abordaje, los conceptos marginalidad y marginalidad económica "tienen claros nexos con la exclusión social" (Cortés, 2006: 81). Otra diferencia conceptual sostiene que "la teoría de la marginalidad recurre a la noción de redes sociales (Lomnitz, 1975 en Cortés, 2006: 81) mientras que la exclusión utiliza el concepto de capital social" (Cortés, 2006: 81).

Históricamente, en Europa la exclusión fue después de procesos de inclusión, en América Latina, "aún hay sectores de la población que nunca han sido incluidos o excluidos" (Cortés, 2006: 82). Ante los procesos de exclusión social, la resiliencia educativa funciona como una capacidad emocional con influencia en la racionalidad para responder a situaciones adversas con resultados en la vida académica.

Mi propuesta se basa en estudiar la resiliencia educativa como esa capacidad que contiene detonantes emocionales para decidir titularse en el ciclo universitario, a través de la elaboración y defensa de un trabajo recepcional, desde el sentimiento de valía personal y valor profesional a pesar de la situación de pobreza de capacidades y marginalidad. La resiliencia educativa en su componente emocional, se vincula con la claridad de objetivos de vida profesional, con el avance de logros académicos en el proceso de titulación, y con la reafirmación de sentimientos de la valía personal como profesionista, superando situaciones adversas vinculadas con la marginalidad, y la pobreza de capacidades.

La resiliencia educativa tiene como componente principal el adecuado manejo de las emociones, y como componente secundario, la toma de decisión para cumplir objetivos, en donde, la decisión personal a través de superar obstáculos, fortalece sentimientos de valía personal desde las categorías yo tengo, yo soy, yo puedo.

## 2. Metodología

¿Cómo pensar el diseño? ¿Qué información genera cada técnica? La importancia de escuchar la historia de los estudiantes para ubicar la capacidad de resiliencia educativa, en contraste con el valor de los datos de las encuestas realizadas a las generaciones de nuevo ingreso en tres momentos: 2005, 2010 y 2015, complementa la observación de las categorías: autoestima (sentimiento) y enojo (emoción) como detonadoras del yo tengo, yo soy y yo puedo, en condiciones de pobreza de capacidades y marginalidad. El diseño metodológico combina entrevistas semi-estructuradas, con los datos de las tres encuestas. La Coordinación de

Servicios Escolares de la UACM generó la base de datos de las tres encuestas Los datos fueron compartidos para esta publicación, a la cual se suma la observación participante desde 2007 a la fecha[6], y las entrevistas realizadas a una selección de educandos en proceso de concluir sus estudios o en el proceso de elaboración del trabajo recepcional, para obtener el grado universitario durante el periodo de septiembre de 2016 a febrero de 2017.

Sobre los datos de las encuestas, el estudio socioeconómico y la cédula de salud que genera la Coordinación de Servicios Escolares, muestra características generales de los estudiantes de nuevo ingreso, y aunque el formato inicial de preguntas ha cambiado, existe información comparable generada en los tres momentos. Las preguntas comparables son: nivel de estudios de los padres, ingresos económicos familiares y razones para seguir estudiando. Las encuestas 2010 y 2015 incorporaron el número de intentos para ingresar a la universidad. Sobre el número de encuestados en cada momento de aplicación, veamos el cuadro 2.

**Cuadro 2- Matrícula de ingreso y tamaño de la muestra[7]**

| | **2005** | **2010** | **2015** |
|---|---|---|---|
| **Matrícula de ingreso** | 3751 | 2736 | 3966 |
| **Tamaño de la muestra** | 1562 (41.64%) | 2625 (95.94%) | 2626 (66.21%) |

Fuente: Coordinación de Servicios Estudiantiles. Textos Perfil del estudiante de la UACM 2005-I, 2010, y base de datos 2015. El cuadro se realizó con datos de Registro Escolar y Servicios Estudiantiles UACM.

En el tema de la selección de casos a entrevistar, se diseñó un patrón de cuatro grupos:

1. Grupo 1: en el grupo 1 se ubicó a egresados en proceso de titulación.
2. Grupo 2: en el grupo 2 se identificaron egresados que han concluido sus estudios o que desertaron del modelo, y tienen dificultades para escribir el trabajo recepcional.
3. Grupo 3: en el grupo 3 se encuentran los adultos en la universidad quienes, suspendieron por años su trayectoria académica o cuentan con otros estudios.
4. Grupo 4: en el grupo 4 se encuentran los titulados, quienes defendieron un trabajo recepcional de autoría propia en examen público, y obtuvieron mención honorífica.

[6] Quien escribe este trabajo, conoce el perfil de los estudiantes desde 2007, después de un gran número de entrevistas realizadas de manera informal en los planteles San Lorenzo Tezonco, Del Valle, Cuautepec, y sólo dos ocasiones en Casa Libertad.

[7] No se considera la información de reclusorios.

Este análisis recupera dieciséis experiencias de estudiantes, titulados y sin titular, con diferentes rangos de edad, y diversas condiciones de ingreso al modelo educativo. La selección de los integrantes de cada grupo se diseñó a partir de tres criterios: 1. Conocimiento sobre su historia de vida, 2. Conocimiento sobre su trayectoria académica, y 3. Acompañamiento durante los años de estudio en la Universidad.

Los estudiantes cursaron y/o se encontraban cursando al momento de la aplicación de las entrevistas, las últimas materias en la licenciatura de Ciencia Política y Administración Urbana en los Planteles, Cuautepec y San Lorenzo Tezonco. Las dimensiones de estudio de las entrevistas fueron: características socioeconómicas, motivaciones para estudiar, expectativas, experiencia como estudiantes, y resultados académicos. El objetivo del cuestionario aplicado consistió en contrastar la capacidad de resiliencia educativa de cada integrante. La organización de los grupos se realizó a partir de sus semejanzas en los resultados académicos, veamos el cuadro 3.

**Cuadro 3- Grupos del estudio cualitativo**

| **Grupo 1**<br>**Egresados en proceso de titulación** | **Grupo 2**<br>**Egresados** | **Grupo 3**<br>**Adultos en la Universidad** | **Grupo 4**<br>**Titulados** |
|---|---|---|---|
| 51 años (tres hijos)<br>27 años (sin hijos)<br>27 años (sin hijos) | 28 años (sin hijos)<br>28 años (sin hijos)<br>26 años (sin hijos)<br>30 años (dos hijos) | 50 años (tres hijos)<br>48 años (dos hijos)<br>41 años (cuatro hijos) | 28 años (sin hijos)<br>26 años (sin hijos)<br>35 años (dos hijos)<br>28 años (sin hijos)<br>25 años (sin hijos)[8]<br>57 años (una hija)[9] |

Fuente: elaboración propia[10].

Las respuestas a la batería de preguntas de la entrevista fueron organizadas en tres bloques. El primer bloque se centró en el pasado, sumando las preguntas: ¿por qué estudiaste en la UACM?, ¿la UACM fue tu primera opción?, ¿qué estabas haciendo antes de entrar a la

[8] Esta estudiante se encontraba en el grupo 1, no obstante, a finales de ciclo escolar 2016-II, presentó con éxito el examen profesional sin mención honorífica. A partir del esfuerzo previo a la presentación de su examen profesional se consolidó el sentimiento de creer en sí misma, de seguridad y presencia en un ámbito académico de exposición pública.

[9] Este estudiante se encontraba en el grupo 3, y presentó el examen de titulación sin mención honorífica durante el semestre 2017-I. Para él, la UACM fue su primera opción después de años de trabajar en la Delegación Gustavo A. Madero: "Sí fue mi primera opción, anteriormente estuve en la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional. Dejé de estudiar por el horario que tengo en el trabajo. Antes de entrar estaba trabajando" Adulto en la Universidad, 57 años.

[10] Los demás integrantes de los grupos 1, 2 y 3, siguen sin concluir un trabajo recepcional para titularse, al corte septiembre de 2018. Las respuestas racionales para no concluir son las siguientes: Dos por falta de disciplina, dos más por falta de claridad para elegir el tema, una por dificultades para redactar, uno más por plagio, los cuatro restantes por tener otras prioridades laborales y personales.

UACM?, ¿dejaste algún tiempo de estudiar?, ¿qué te impidió estudiar antes?; el segundo bloque se centró en el futuro con la pregunta ¿cómo te ves en los próximos cinco años? El tercer bloque se concentró en el presente ¿qué estás haciendo para obtener el título?, las respuestas resultan significativas, y muestran la inacción, la acción y la capacidad de adaptación a circunstancias adversas.

### 3. Pregunta de investigación

¿Cuál es la influencia del sentimiento de valía personal para establecer la disciplina académica necesaria que permita obtener un título universitario?

### 4. Resultados

El ingreso familiar mensual fue una pregunta que se repitió en los cuestionarios[11]. Ingresos de 6000 pesos o menos al mes por familia representó el 63.70% de las respuestas en 2005, 75.74% en 2010, y 68.28% en 2015. Respecto al rango de asignación de salarios mínimos, la Ciudad de México pertenece al área geográfica A, la más alta comparativamente con otras áreas (STPS, 2016a). En el año 2005 el salario mínimo vigente en la Ciudad de México fue de 45.24 pesos, en el año 2010 fue de 57.46 pesos, y en el año 2015 fue de 70.10 pesos (STPS, 2016b). Otra pregunta coincidente en los tres cuestionarios, fue el grado de estudio de los padres. Este dato refleja el soporte académico de la red social más cercana de los estudiantes que ingresan a la UACM, veamos el cuadro 4.

**Cuadro 4- Bachillerato incompleto, secundaria completa o menor nivel de estudios**

| | **2005** | **2010** | **2015** |
|---|---|---|---|
| **Padre** | 66.06% | 73.15% | 55.23% |
| **Madre** | 75.29% | 77% | 67.1% |

Fuente: Coordinación de Servicios Estudiantiles. Textos Perfil del estudiante de la UACM 2005-I, 2010, y base de datos 2015. El cuadro se realizó con datos de Registro Escolar y Servicios Estudiantiles.

Sobre la motivación para estudiar, se desconoce el significado del concepto superación personal, no obstante, esta respuesta presenta el porcentaje más alto en los tres cuestionarios, veamos el cuadro 5.

[11] Se considera un margen de error no significativo en la calidad de las respuestas, debido al posible interés por obtener una beca de estudios.

**Cuadro 5- Razones por las cuales continúan estudiando**

| | 2005 | 2010 | 2015 |
|---|---|---|---|
| Por superación personal | 91.42% | 78.37% | 93.6% |

Fuente: Coordinación de Servicios Estudiantiles. Textos Perfil del estudiante de la UACM 2005-I, 2010, y base de datos 2015. El cuadro se realizó con datos de Registro Escolar y Servicios Estudiantiles.

Sobre las condiciones para el estudio, la pregunta diseñada en 2005 identificó los apoyos del estudiante para realizar trabajos académicos, en tanto, en 2010 se priorizó la existencia de un espacio físico para estudiar, y en 2015 el ambiente para estudiar con tranquilidad. Las respuestas cambian debido a la redacción de las preguntas, veamos el cuadro 6.

**Cuadro 6- Actividades académicas**

| | 2005 | 2010 | 2015[12] |
|---|---|---|---|
| Sí | 82.91% | 100% | 5.02% |
| No | 17.09% | 0% | 72.70% |

Fuente: Coordinación de Servicios Estudiantiles. Textos Perfil del estudiante de la UACM 2005-I, 2010, y base de datos 2015. El cuadro se realizó con datos de Registro Escolar y Servicios Estudiantiles.

La pregunta sobre el número de intentos para ingresar a algún modelo educativo universitario, se incorporó en los cuestionarios del 2010 y 2015, veamos el cuadro 7.

**Cuadro 7- Número de intentos para entrar a otra institución universitaria**

| | 2010 | 2015 |
|---|---|---|
| **Ningún intento** | 27.84% | 32.15% |
| **Un intento** | 22.32% | 32.41% |
| **Dos intentos** | 18.62% | 23.50% |
| **Tres intentos** | 12.49% | 10.59% |

Fuente: Coordinación de Servicios Estudiantiles. Textos Perfil del estudiante de la UACM 2005-I, 2010, y base de datos 2015. El cuadro se realizó con datos de Registro Escolar y Servicios Estudiantiles.

La batería de preguntas ha cambiado. En el año 2005 el cuestionario priorizó características materiales del entorno físico del estudiante (vivienda, trabajo, ingresos, hábitos de estudio y alimenticios, enfermedades y/o padecimientos), tiempo invertido en el traslado al plantel, y tipo de actividades artísticas y deportivas. No incluyó número de intentos para ingresar a una Universidad (UACM, 2005).

El cuestionario diseñado para aplicarse a la generación de nuevo ingreso en el año 2010, incorporó mayores datos sobre la población encuestada, tal como estudios previos de

[12] El 12.68% consideró que a veces, en tanto, el 9.60% no contestó (UACM, 2015).

licenciatura y causas de abandono, se especificaron mayores datos familiares, e información sobre el uso del tiempo libre, motivaciones y dificultades para estudiar, mayor información sobre la salud, específicamente, horas de sueño, enfermedades que padecen familiares, fobias, alergias, discapacidades, tratamientos médicos y medicamentos utilizados para tratar problemas emocionales. Sólo en dos preguntas se abordó sobre las motivaciones y dificultades para "seguir estudiando" (UACM, 2010). La batería de preguntas en el año 2015, priorizó elementos sobre la salud emocional de los estudiantes de nuevo ingreso, tal como el tipo de comunicación y afecto con los padres y el reconocimiento a logros, veamos cuadro 8 (UACM, 2015).

**Cuadro 8- Componentes de valoración personal**

| **Encuesta 2015** | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | No contestó |
|---|---|---|---|---|---|
| Mis padres muestran interés por mis estudios | 2.86% | 66.83% | 12.34% | 12.19% | 5.78% |
| La comunicación con mi madre es muy buena | 2.74% | 60.32% | 18.47% | 12.11% | 6.36% |
| La comunicación con mi padre es muy buena | 16.64% | 34.69% | 19.92% | 17.75% | 11.00% |
| La comunicación con mis compañeros es muy buena | 0.76% | 38.80% | 39.11% | 15.31% | 6.02% |
| Puedo platicar cosas personales con mi padre | 20.91% | 26.85% | 16.57% | 24.22% | 11.45% |
| Puedo platicar cosas personales con mi madre | 4.95% | 52.51% | 18.43% | 17.29% | 6.82 |
| Mis padres me muestran afecto | 2.32% | 65.38% | 14.55% | 11.27% | 6.48% |
| Cuando me esfuerzo por hacer algo bien, mis padres me lo reconocen | 4.07% | 49.35% | 19.88% | 20.22% | 6.48% |
| Me siento bien cuando estoy con mi familia | 0.84% | 67.63% | 16.53% | 9.60% | 5.40% |
| Para mí hacer amigos es fácil | 2.59% | 31.84% | 35.99% | 24.03% | 5.55% |
| Mis compañeros me apoyan cuando los necesito | 2.02% | 26.43% | 36.21% | 29.02% | 6.32% |
| Me llevo bien con todas las personas | 0.91% | 30.20% | 43.95% | 19.46% | 5.48% |
| Los padres expresan que estudiar es perder el tiempo | 86.71% | 3.27% | 0.76% | 0.72% | 8.54% |
| Sin reconocimiento de sus logros | 79.78% | 8.07% | 1.52% | 1.45% | 9.18% |

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del 2015 del Registro Escolar y Servicios Estudiantiles, perteneciente a la Coordinación de Servicios Estudiantiles de la UACM.

Gracias al seguimiento que se dio a los iniciales integrantes del grupo 4 quienes se titularon con mención honorífica, fue posible ubicar características importantes que conforman la cualidad de resiliencia, y de resiliencia educativa. Esto es el sentirse valorados por los padres. De este grupo sólo dos integrantes continúan estudios de posgrado, una egresada para quien la UACM fue su primera opción, y un egresado que dejó de estudiar un año y para quien la UACM no fue su primer intento de ingreso a la Universidad, ambos titulados en la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana. Los dos han tenido el respaldo incondicional de sus padres, una característica a destacar es la siguiente: ambos padres se mantienen unidos y viven con ellos, a pesar de habitar en lugares con un débil soporte económico caracterizado por la inseguridad. Ambos egresados han vivido situaciones de exclusión, discriminación, robo y violencia, no obstante, ante eventos adversos y problemáticos sus elecciones se han centrado en continuar con su proyecto de vida académica y laboral, a pesar de los eventos de adversidad a los cuales se enfrentan cotidianamente. En la actualidad ella trabaja en la Administración Pública después de cursar estudios de posgrado en el extranjero, y él estudia un doctorado con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Otros estudiantes y egresados no han desarrollado aún esta capacidad de resiliencia, y a pesar de haber iniciado los trámites en la Coordinación de Titulación siguen sin concluir:

> "La UACM fue mi tercera opción. Estaba de taller en taller, y de madre y esposa frustrada por no haber tenido la oportunidad de continuar con mis estudios, decidí terminar la preparatoria para orientar a mis hijos, al terminarla decidí hacer examen para continuar el ciclo superior." Egresada, 51 años.

> "Dejé de estudiar dos años por no haberme quedado en mis primeras opciones. Antes de entrar a la UACM, estaba aprendiendo a crear artesanías y estudiando inglés en la ESCA Tepepan. Entré para no detener más mi formación académica." Egresado, 27 años.

> "Sí fue la primera opción, ya que tenía el pase automático por ser estudiante de las preparatorias del Gobierno de la Ciudad de México. Durante la carrera tuve que dejar de estudiar, debido a problemas familiares, me vi en la necesidad de ponerme a trabajar, y ya no me era factible estudiar y trabajar a la misma vez." Estudiante, 26 años.

> "No, fue mi segunda opción, la primera fue la UAM. Si, alrededor de tres años dejé de estudiar, y me impidió estudiar el trabajo, y el que no me había quedado en mi primera opción. De hecho,

> el primer semestre no me sentía o más bien no me la creía que me había aceptado una institución. Y ya dentro de la licenciatura en la UACM, también dejé de estudiar por cuestiones económicas y acontecimientos (fallecimiento de unos familiares) dejé de estudiar por un año, lo cual, considero mermó mi ritmo ya adquirido. Más que un título es una meta que te pones, ya que en mi caso, soy el único que siguió con sus estudios y con expectativas de seguir estudiando." Egresado, 28 años.

El resultado de los datos numéricos y cualitativos nos permite proponer la siguiente hipótesis, para continuar identificando el peso de los sentimientos y de las emociones en la capacidad de resiliencia educativa en situación de pobreza de capacidades y marginalidad:

> **El peso de sentirse reconocidos y valorados por los padres es significativo para superar adversidades de exclusión, discriminación y violencia en territorios de marginación y pobreza. La combinación de emociones y sentimientos tiene un peso cognitivo que impacta la cualidad de disciplina y seguridad en ambientes académicos.**

## Consideraciones finales

La dificultad para identificar la categoría resiliencia educativa desde los conceptos de marginalidad y pobreza de capacidades, se pretende subsanar al identificar las cifras de titulación en este modelo educativo centrado en aceptar estudiantes sin aplicación de examen, y quienes pudieron ser rechazados de otros modelos educativos.

¿Resiliencia educativa para qué? Los estudiantes muestran cambios desiguales como resultado de su paso por la universidad. El modelo educativo permite la inscripción de materias por elección, no obstante, existen recomendaciones para avanzar conforme al orden del mapa curricular. La resiliencia educativa como capacidad emocional para decidir superar obstáculos, y avanzar en logros educativos de nivel superior, fortalece el sentimiento de valía personal, que se observa en la destreza para concluir un trabajo recepcional de titulación, y defenderlo en un ambiente de evaluación académica.

De los seis egresados con título, cuatro obtuvieron mención honorífica. Los soportes emocionales de cada egresado (hombre y mujer) fueron diferentes. En dos exámenes llegaron ambos padres, en uno sólo la mamá, en otro sólo uno de los hermanos, en un examen llegaron mamá y hermano, y en otro más su hija. La resiliencia educativa como habilidad, capacidad emocional y decisión tiene una dosis de yin (esa persona que te hace sentir valioso y confía en tus decisiones), y una parte de yang (esas dificultades que te permiten superar eventos adversos), el equilibrio entre ambos ayuda a avanzar en la vida académica y concluir el ciclo como universitario. La habilidad para desarrollar el potencial resiliente es central, y facilita dejar atrás situaciones de marginalidad y pobreza de capacidades.

A partir de los resultados de esta investigación se propone el siguiente modelo, veamos cuadro 9:

**Cuadro 9 - Capacidad de resiliencia educativa**

| Recursos | Marginalidad | Resiliencia educativa |
|---|---|---|
| YO SOY | Baja/Alta | Alta/Baja |
| YO TENGO | Baja/Alta | Alta/Baja |
| YO PUEDO | Baja/Alta | Alta/Baja |

Elaboración propia.

Los recursos del yo soy, yo tengo y yo puedo, forman parte del cuadrante de las X (variable independiente), en tanto, los elementos mentales y emocionales de marginalidad o resiliencia educativa integran el cuadrante de las Y (variable dependiente). Cuando más cerca se encuentren del cero, menor grado de resiliencia presenta el estudiante, en tanto, valores mayores al cero en positivo, significan un cierto grado de resiliencia educativa. De manera contraria, valores negativos, representan decisiones de auto-boicot, e incluso elecciones destructivas.

Los entrevistados demostraron claridad para diseñar su vida en los próximos cinco años, no obstante, su habilidad y capacidad para avanzar ante posibles adversidades, se contrapone con las expectativas de sí mismos, y de su propio diseño de vida profesional.

Si la pobreza es multidimensional, ¿cómo observar elementos de pobreza de capacidades en la población estudiantil? Cómo identificar las privaciones severas en el bienestar, que impide a cada estudiante universitario, “tener y ser lo que cada uno considera

racionalmente que vale la pena tener y ser" (Mora, 2010: 17). La marginalidad supone una limitante a los valores y a la forma de ser del hombre moderno (Cortés, 2006: 75). La apuesta al cambio de mentalidad desde el adecuado manejo de las emociones, resulta central para afrontar situaciones de marginalidad y pobreza de capacidades. La incorporación al proceso de educación formal universitaria puede influir, no determinar el cambio en las creencias, y paralelamente transformar la circunstancia de marginalidad ante la posibilidad de elegir.

El límite entre las redes sociales desde la marginalidad, y el capital social desde la exclusión, encuentra la zona de intersección en la pobreza de capacidades. La apuesta educativa, no necesariamente dota a sectores de la población estudiantil de los elementos para superar obstáculos a partir de un adecuado manejo de las emociones. El potencial de resiliencia educativa está influenciado por la decisión emocional, para "mantener una tarea hasta finalizarla", y "la claridad para planear el futuro" (Hederson, 2008: 28).

Todos los estudiantes de la fase cualitativa, consideraron haber estudiado para tener un mejor nivel de vida. El proceso de titulación es una posibilidad para impulsar el sentimiento de valía personal, que paralelamente incrementa fortalezas ante la adversidad, en contextos familiares con niveles de escolaridad no universitaria. El confrontarse con la posibilidad de rechazo, podría explicar las bajas cifras de titulación. La habilidad y la decisión emocional para superar obstáculos significa una liberación personal, y un reforzamiento en el elemento aplicación del yo tengo, yo soy y yo puedo.

# Anexo

# Cuestionario sobre el proceso de estudios en la UACM, nivel licenciatura.

Edad:

Tiene hijos (¿Cuántos y de qué edades?):

## Motivación

1. ¿La UACM fue tu primera opción de educación universitaria?
2. ¿Por qué estudiaste en la UACM?
3. ¿Qué estabas haciendo antes de estudiar la licenciatura en la UACM?
4. ¿Dejaste algún tiempo de estudiar? ¿qué te impidió estudiar antes?

## Expectativas

5. ¿Qué resultados esperas obtener en tu vida al estudiar una carrera universitaria? ¿para qué estudias una carrera universitaria? ¿qué buscas obtener? ¿qué haces para obtenerlo?

## Experiencias durante la carrera

6. ¿Te gustaba entregar trabajos en equipo o individual?
7. ¿Entendiste todos los textos que te daban en tus materias? ¿cuál fue la materia más difícil y cuál la más fácil?
8. ¿Quiénes fueron tus mejores amigos? ¿los conocías antes de entrar a la UACM?

## Sobre los resultados académicos

9. ¿Ya te titulaste? ¿Cuánto tiempo te llevó titularte desde que egresaste de tus cursos con el 100% de créditos?
10. ¿Debes materias, cuántas y cuáles?
11. ¿Qué te falta para concluir?
12. ¿Estudiaste alguna maestría o doctorado? ¿piensas estudiarlo? ¿qué te lo impide?

13. ¿Tienes planeado titularte o sólo cumplir tus créditos académicos?
14. ¿Qué resultado esperas obtener al titularte?
15. ¿Qué estás haciendo para obtenerlo?
16. ¿Cómo te ves en los próximos cinco años?

**REFERENCIAS**

Baruch Rhoda y Suzanne Stutman (2008), "El yin y el yang de la resiliencia", en Edith Henderson Grotberg, *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*, Argentina, Gedisa Editores, pp. 59-90.

CONAPO (2010), *Anexo B Marginación urbana por entidad federativa y municipios*, México, Consejo Nacional de Población, en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/marginacion_urbana/AnexoB/Documento/05B_AGEB.pdf (27 de marzo de 2016).

CONEVAL (2011), *Medición de pobreza en los municipios de México 2010,* México, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, en: http://www.coneval.org.mx/informes/Pobreza/Pobreza_municipal/Presentacion/Pobreza_municipios.pdf (27 de marzo de 2016).

Cortés, Fernando (2006), "Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social", *Papeles de Población,* vol. 12 núm. 47 enero-marzo, Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 71-84.

Gobierno de la Ciudad de México (2001), *Administración Pública del Distrito Federal*, Gaceta Oficial del Distrito Federal, México.

Gobierno de la Ciudad de México (2005), *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, México, Gaceta Oficial del Distrito Federal.

Henderson Grotberg, Edith (2008), "¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla?, en Edith Henderson Grotberg, *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*, Argentina, Gedisa Editores, pp. 17-57.

Isunza Vizuet, Georgina y Benjamín Méndez Bahena (2011), "Desarrollo inmobiliario y gobiernos locales en la periferia de la Ciudad de México", *EURE*, vol. 37 núm. 111 mayo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, pp. 107-129.

Mestre Navas, José Miguel y Rocío Guil Bozal (2012), *La regulación de las emociones*, Ediciones Pirámide, libro electrónico, Madrid.

Mora Santos, Minor (2010), "El desafío del análisis multidimensional de la pobreza", en Julio Boltvinik y otros (coordinadores), *Medición multidimensional de la pobreza en México*, México, El Colegio de México- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, pp. 11-41.

Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y Libertad*, Buenos Aires, Edit. Planeta.

SIDESO (2000), *Sistema de Información de Desarrollo Social Perfil Sociodemográfico y grado de marginación por Unidad Territorial*, México, Jefatura de Gobierno del Distrito Federal, Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial, en: http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/ut/IZP_07-091-1_C.pdf (18 de julio de 2016).

SIDESO (2000), *Sistema de Información de Desarrollo Social Perfil Sociodemográfico y grado de marginación por Unidad Territorial*, México, Jefatura de Gobierno del Distrito Federal, Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial, en: http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/ut/IZP_07-089-1_C.pdf (18 de julio de 2016).

SIDESO (2000), *Sistema de Información de Desarrollo Social Perfil Sociodemográfico y grado de marginación por Unidad Territorial*, México, Jefatura de Gobierno del Distrito Federal, Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial, en: http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/ut/GAM_05-077-1_C.pdf (18 de julio de 2016).

STPS (2016a), *Clasificación de municipios por área geográfica*, México, Secretaría del Trabajo y Previsión Social, en: http://www.conasami.gob.mx/pdf/estructura%20municipal/nueva_area_geografica_A/DISTRITO%20FEDERAL.pdf (18 de julio de 2016).

STPS (2016b), *Salarios mínimos generales por áreas geográficas 1996-2016*, México, Secretaría del Trabajo y Previsión Social, en: http://www.conasami.gob.mx/pdf/salario_minimo/2016/salarios_area_geo_2016.pdf (18 de julio de 2016).

Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2013), *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, México, Impreso en los talleres de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2008), *Perfil del estudiante de la UACM generación 2005-I*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2012), *Perfil del estudiante de la UACM generación 2010*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2015), *Base de datos generación 2015*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Vázquez Sandoval, Martín (2012), "La crisis económica y la formación de la UACM", en María del Carmen Díaz Vázquez (Coord.), El ciclo básico y el proyecto educativo en la UACM. Un estudio interdisciplinario, Editores Universidad Autónoma de la Ciudad de México e Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal, México.